



LA TRANSMISIÓN DE VALORES A MENORES

ararteko

Herriaren Defendatzaila
Defensoría del Pueblo

20
urte años

Zuretzat lanean
Trabajando para ti

LA TRANSMISIÓN DE VALORES A MENORES

Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco



Autoría del Informe Base:

Investigaciones sociales - Fundación Deusto

Director: Javier Elzo

Equipo investigador: Aitziber Barrutia, Mónica Ibáñez, M^a Teresa Laespada, Jon Leonardo

Por parte de la institución del Ararteko:

Iñigo Lamarca, Julia Hernández, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez-Acha, Fermín Barceló, Itziar Barrenkua, M^a Luisa Aguirreche, Nieves Oca, Sonia de Francisco, Amaia Pagola.

© ARARTEKO

Fotocomposición e impresión: Gráficas Santamaría, S.A.

Ilustración de cubierta: EPS comunicación • www.eps-grupo.com

Papel ecológico.

ISBN: 978-84-89776-29-6

D.L.: VI-428/09



LA TRANSMISIÓN DE VALORES A MENORES





ÍNDICE



ÍNDICES DE TABLAS Y DE GRÁFICOS	13
PRESENTACIÓN	25
INTRODUCCIÓN	33
1. No hay adolescencia: hay adolescentes	35
2. La contextualización del ser adolescente hoy	36
3. El adolescente, un actor social condicionado pero no determinado: los agentes de socialización.....	40
3.1. La familia en sus diversas modalidades	41
3.2. La estructura educativa	43
3.3. La importancia de los amigos, conocidos y las relaciones esporádicas ..	45
OBJETIVOS	47
METODOLOGÍA	51
A. La herramienta de trabajo.....	53
B. Las muestras.....	53
C. El trabajo de campo: la recogida de la información	54
D. Características de la muestra	54
ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DOCUMENTAL	59
1. La familia	62
2. La escuela	65
2.1. Problemas vinculados a la gestión democrática de la convivencia escolar.....	66
3. El grupo de iguales y la presión de grupo.....	67
4. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías	68
4.1. Televisión y publicidad: la influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los/as menores	68
4.2. Videojuegos.....	70
4.3. Internet.....	71
4.4. Telefonía móvil.....	72
4.5. Conflictos derivados de la gestión del ocio digital.....	72

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA CUANTITATIVA: CUESTIONARIOS A ESCOLARES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO		77
1.	Cuestionario alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria	79
1.1.	Factores / Agentes de socialización	82
1.1.1.	Familia	88
1.1.2.	El colegio	107
1.1.3.	Ocio y el tiempo libre	114
1.1.4.	Medios de comunicación y nuevas tecnologías	118
1.2.	Actitudes y valores, tolerancia hacia la diferencia	133
2.	Cuestionario alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria	142
2.1.	Factores / Agentes de socialización	142
2.1.1.	Familia	142
2.1.2.	Colegio	159
2.1.3.	Grupo de amistades	170
2.1.4.	Medios de comunicación y nuevas tecnologías	174
2.2.	Actitudes y valores, tolerancia hacia la diferencia	187
3.	Cuestionario alumnado de ESO	190
3.1.	Factores / Agentes de socialización	192
3.1.1.	Familia	192
3.1.2.	Colegio	204
3.1.3.	Grupo de amistades	210
3.1.4.	Medios de comunicación	213
3.2.	Valores	229
3.2.1.	Tiempo libre y ocio	229
3.2.2.	Ecología y medio ambiente	256
3.3.	Actitudes, tolerancia hacia el diferente	262
3.3.1.	Igualdad chica/chico	262
3.3.2.	Personas con discapacidad	266
3.3.3.	Personas inmigrantes	268
3.3.4.	Personas homosexuales	271
3.3.5.	Actitudes de los escolares ante ETA y el terrorismo	274
TERCERA PARTE: METODOLOGÍA CUALITATIVA: GRUPOS DE DISCUSIÓN		301
1.	Agentes de socialización	303
2.	Valores	314
3.	Contravalores	328
4.	Violencia	334
5.	Recomendaciones	339
CONCLUSIONES		351
1.	Cuestionarios 2º ciclo Educación Primaria	353
2.	Cuestionarios 3º ciclo Educación Primaria	365
3.	Cuestionarios ESO	369
3.1.	Factores / Agentes de socialización	369
3.2.	Valores	370
3.3.	Actitudes, tolerancia hacia el diferente	371

4.	Grupos de discusión.....	374
4.1.	Agentes de socialización.....	374
4.2.	Valores.....	375
4.3.	Contravalores.....	375
4.4.	Violencia.....	375
4.5.	Recomendaciones.....	376
RECOMENDACIONES DEL ARARTEKO.....		377
A)	Recomendaciones que afectan al conjunto de la sociedad y a sus instituciones ...	379
B)	En relación con las familias.....	380
C)	Dirigidas a los medios de comunicación.....	382
D)	En relación con las nuevas tecnologías.....	383
E)	Dirigidas al sistema educativo.....	384
F)	Sobre el seguimiento.....	387
BIBLIOGRAFÍA.....		389
ANEXOS.....		397
Anexo I: Guión del grupo de discusión con padres-madres / profesorado / técnicos/as educación.....		399
Anexo II: Guión del grupo de discusión con alumnado.....		401
Anexo III: Cuestionarios.....		403
	- Cuestionario Educación Primaria (2º ciclo).....	403
	- Cuestionario Educación Primaria (3º ciclo).....	415
	- Cuestionario ESO.....	429



ÍNDICES DE TABLAS Y DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de la muestra según red, nivel, y modelo	55
Tabla 2.	Jerarquía de valores más importantes para la educación de los/as hijos/as	64
Tabla 3.	Grado de importancia que se concede a diferentes instituciones y acciones	64
Tabla 4.	Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer (para 2º ciclo Primaria) o dónde piensas que se dicen las cosas más importantes para orientarte en la vida (para 3º ciclo de Primaria y ESO) (%).....	84
Tabla 5.	Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según sexo y edad (%)	85
Tabla 6.	Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según la configuración familiar del niño y niña (%)	87
Tabla 7.	Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según la relación que mantienen con los padres, compañeros y profesores, así como quién decide el juego del niño o niña (%)	88
Tabla 8.	Cómo te llevas con tus padres (%)	90
Tabla 9.	Relación con los padres en función del tipo de familia (%)	90
Tabla 10.	Concepción de lo que es una familia según los resultados en el segundo ciclo, tercer ciclo de Primaria y ESO (%)	93
Tabla 11.	Creer que las fotografías muestran una familia. Según sexo y edad (%)..	94
Tabla 12.	Consideración de lo que es una familia, en función del tipo de familia del niño o niña encuestada (%).....	94
Tabla 13.	Ocurren las siguientes situaciones. Según sexo y edad (%).....	97
Tabla 14.	Cuando te portas bien qué hacen tus padres. Según sexo y edad (%)...	98
Tabla 15.	Cuando te portas mal qué hacen tus padres. Según sexo y edad (%)....	99
Tabla 16.	Análisis factorial de componentes principales sobre el funcionamiento familiar (%)	100
Tabla 17.	Tipología de funcionamiento familiar en función de algunas variables (%) ...	102
Tabla 18.	Número de motivos por los que se discute, en función de algunas variables (% horizontales)	104
Tabla 19.	Por qué discutes con tus padres. Según sexo y edad (%)	105
Tabla 20.	Acciones realizadas en el ámbito familiar. Según sexo y edad (%)	107

Tabla 21.	Cómo te llevas con los/as compañeros/as de tu clase y con el profesorado. Según sexo y edad (%)	109
Tabla 22.	Cosas que hago en la escuela, según sexo y edad (%)	111
Tabla 23.	Situaciones conflictivas en la escuela, comparando los resultados en 2º y 3º ciclo de Primaria (%).....	113
Tabla 24.	Lo que has hecho en la escuela. Según sexo y edad (%)	113
Tabla 25.	Actividades de ocio practicadas por el alumnado de segundo ciclo de Primaria (%).....	114
Tabla 26.	Frecuencia de realizar distintas actividades deportivas, por sexo y edad (%)....	115
Tabla 27.	Frecuencia de leer cómics, ir al cine y escuchar música, según sexo y edad (%).....	116
Tabla 28.	El ocio tecnológico, según sexo y edad (%).....	116
Tabla 29.	Frecuencias de otras actividades de ocio relacionales, según sexo y edad (%).....	117
Tabla 30.	Quién decide tus juegos. Según sexo y edad (%).....	118
Tabla 31.	Uso de internet, según sexo y edad (%).....	118
Tabla 32.	Comparación del uso de internet en los tres ciclos encuestados (%)	119
Tabla 33.	Con quién utilizan internet, según sexo y edad (%)	120
Tabla 34.	Con quién utiliza internet, comparado entre los tres ciclos de enseñanza (%).....	121
Tabla 35.	Juegas a videojuegos y a juegos de ordenador, según sexo y edad (%)...	123
Tabla 36.	Uso de videoconsolas o juegos de ordenador en las distintas etapas de enseñanza (%).....	124
Tabla 37.	Frecuencia con la que has jugado a videojuegos o juegos de ordenador en el último mes, según sexo y edad (%).....	125
Tabla 38.	Tipos de juegos que más utilizan	126
Tabla 39.	Adaptación de los videojuegos a los niños y niñas (%).....	127
Tabla 40.	Tipos de juegos que más utilizan según el sexo (%)	128
Tabla 41.	Adaptación del juego a la edad del menor, según sexo (%).....	128
Tabla 42.	Frecuencia de uso de la televisión en los tres ciclos (%)	129
Tabla 43.	Frecuencia de uso de la televisión, según sexo y edad (%).....	130
Tabla 44.	Momento en el que ven la televisión los niños y niñas de 7 a 10 años, según sexo y edad (% – resp. múltiple)	131
Tabla 45.	Tipología de programas más vistos por niños y niñas de 7 a 10 años (%).	132
Tabla 46.	Clasificación de los programas de televisión más vistos por los niños y niñas en función de su idoneidad para el público de 7 a 10 años (%)	132
Tabla 47.	Clasificación de los programas de televisión más vistos por los niños y niñas en función del curso y el sexo (%).....	133
Tabla 48.	Asignación de roles infantiles (%).....	134
Tabla 49.	Asignación de roles infantiles en función del sexo y edad (%)	135
Tabla 50.	Asignación de roles masculinos/femeninos (%).....	136
Tabla 51.	Cómo se reparten las tareas por sexos, según sexo y edad (%)	137
Tabla 52.	Tolerancia hacia la diferencia según sexo y edad (%).....	139
Tabla 53.	Valores y acciones sobre la inmigración (%)	140
Tabla 54.	Acciones realizadas según sexo y edad (%).....	141

Tabla 55.	¿Qué tal te llevas con tus padres? Según sexo.....	143
Tabla 56.	¿Qué tal te llevas con tus padres? Según edad	143
Tabla 57.	Cuando te portas bien... Según sexo.....	144
Tabla 58.	Cuando te portas bien... Según red.....	144
Tabla 59.	Cuando te portas bien... tus padres te dicen que “no pasa nada, que es tu obligación”. Según sexo	145
Tabla 60.	Cuando te portas bien... tus padres te dicen que “no pasa nada, que es tu obligación”. Según edad.....	145
Tabla 61.	Cuando te portas mal... Según sexo.....	146
Tabla 62.	Cuando te portas mal... Según edad	146
Tabla 63.	Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según sexo..	147
Tabla 64.	Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según edad .	147
Tabla 65.	Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según red	148
Tabla 66.	Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según sexo	148
Tabla 67.	Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según edad.....	149
Tabla 68.	Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según red	149
Tabla 69.	Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según modelo lingüístico.....	150
Tabla 70.	Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura...) sin que me lo digan mis padres. Según edad.....	159
Tabla 71.	¿Qué tal te llevas con las/los compañeras/os de tu clase?	160
Tabla 72.	¿Qué tal te llevas con las/los profesoras/es?	161
Tabla 73.	¿Crees que tu tutor o tutora se preocupa de tus problemas? Según sexo.....	161
Tabla 74.	Tu trabajo escolar, lo que haces en clase y tus deberes, si lo comparas con el resto de las niñas/os de tu clase, ¿cómo crees que es de bueno?	162
Tabla 75.	¿Te has burlado, te has reído de tus compañeras/os o les has insultado?.....	164
Tabla 76.	¿Les has golpeado o pegado, les has dado patadas o les has encerrado en algún lugar para molestarles?	165
Tabla 77.	¿Les has rechazado, ignorándolos/las o menospreciándolos/las?	166
Tabla 78.	¿Has insultado a algún/a profesor/a?.....	167
Tabla 79.	¿Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que ellas/os no querían?.....	168
Tabla 80.	Comportamientos reprobables con los compañeros por todos los conceptos (resumen)	169
Tabla 81.	La relación que mantienes con tus amigas/os la consideras... Según sexo.....	170
Tabla 82.	¿Cuántas/os amigas/os tienes? Según sexo	170
Tabla 83.	Cuando te enfadas con algún/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis? Según sexo.....	171
Tabla 84.	¿Quién decide tus juegos, actividades...? Según sexo.....	171

Tabla 85.	¿Utilizas internet?.....	175
Tabla 86.	¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según sexo.....	179
Tabla 87.	¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? Según sexo.....	180
Tabla 88.	¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según sexo.....	181
Tabla 89.	¿Con qué frecuencia dirías que has visto la TV en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?.....	183
Tabla 90.	¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario? Según edad	185
Tabla 91.	¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año?	186
Tabla 92.	Trabajo de la madre (%). Según edad.....	192
Tabla 93.	Trabajo del padre (%). Según edad.....	193
Tabla 94.	Número de padres en el hogar (en función de si trabajan o no) (%). Según edad	193
Tabla 95.	Trabajo de la madre (%) (Sólo para los que han respondido positivamente al ítem “Tus padres están ocupados y olvidan dónde estás y qué haces”) ..	194
Tabla 96.	La relación que mantienes con tus padres la consideras... (%) Según sexo.....	194
Tabla 97.	Importancia otorgada a tener buenas relaciones familiares en función de las relaciones familiares que tienen (%)......	195
Tabla 98.	Cuando tu conducta es inadecuada, molesta o tienes mal comportamiento, tus padres... (%). Según sexo	197
Tabla 99.	Resolución de conflictos de las/los menores en función de la resolución de conflictos de sus madres/padres con ellas/os (%).....	199
Tabla 100.	Cuántas veces ocurren estas situaciones en tu casa (%). Según sexo.....	200
Tabla 101.	¿Crees que las siguientes formas de vida constituyen una familia? (%). Según sexo	203
Tabla 102.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (%). Según sexo.....	204
Tabla 103.	¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/los tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio? (%). Según lugar de nacimiento	208
Tabla 104.	Dime si haces las siguientes cosas (%). Según sexo (Sólo quienes han respondido “Muchas veces” y “Alguna vez”)	209
Tabla 105.	Cuántas/os amigas/os tienes (%). Según lugar de nacimiento	210
Tabla 106.	La relación que mantienes con tus amigas/os la consideras... (%). Según sexo.....	211
Tabla 107.	Cuando te enfadas con algún/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis? (%). Según sexo.....	212
Tabla 108.	¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo	214
Tabla 109.	Cuando navegas por internet, señala si lo haces alguna vez para... (%). Según sexo	215

Tabla 110.	¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo	222
Tabla 111.	¿A qué tipo de videojuegos o juegos de ordenador prefieres jugar? (%). Según sexo	222
Tabla 112.	¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV?(%). Según sexo.....	223
Tabla 113.	¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV? (%). Según edad	224
Tabla 114.	¿Con qué frecuencia dirías que has visto la televisión en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo.....	224
Tabla 118.	¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según sexo	230
Tabla 119.	¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según edad	232
Tabla 120.	¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según lugar de nacimiento.....	233
Tabla 121.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según sexo.....	237
Tabla 122.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según edad	238
Tabla 123.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según lugar de nacimiento.....	240
Tabla 124.	¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (%) (sólo quienes han respondido “Muy importante”o “Bastante importante”). Según sexo	244
Tabla 125.	¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (%) (sólo quienes han respondido “Muy importante” y “Bastante importante”). Según edad.....	245
Tabla 126.	¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (%) (sólo quienes han respondido “Muy importante” y “Bastante importante”). Según lugar de nacimiento	246
Tabla 127.	¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida? (%) Según lugar de nacimiento	253
Tabla 128.	¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida? (%) Según edad.....	254
Tabla 129.	En materia religiosa te consideras... (%). Según lugar de nacimiento....	254
Tabla 130.	De las siguientes afirmaciones señala tu grado de acuerdo o desacuerdo (%) (sólo quienes han respondido “Muy de acuerdo” y “Bastante de acuerdo”). Según sexo	257
Tabla 131.	De las siguientes afirmaciones señala tu grado de acuerdo o desacuerdo (%). Según lugar de nacimiento	258
Tabla 132.	¿Cuáles de las siguientes medidas has tomado para contribuir a asegurar un futuro sostenible? Según edad	259
Tabla 133.	De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes (%). Según sexo.....	260
Tabla 134.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales). Según sexo.....	273

Tabla 135.A.	Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales).....	276
Tabla 135.B.	Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales).....	276
Tabla 135.C.	Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales).....	276
Tabla 136.	Recapitulación de los niveles de acuerdo con nueve afirmaciones referidas a ETA y los DDHH, ordenadas en orden descendente de acuerdo con las mismas.....	277
Tabla 137.	Factorial de Componentes Principales de afirmaciones relacionadas con ETA.....	280
Tabla 138.	Medias Factoriales del AFCP con base en criterios sociodemográficos básicos de los escolares de la ESO.....	281
Tabla 139.A.	Grado de acuerdo con estas afirmaciones.....	286
Tabla 139.B.	Grado de acuerdo con estas afirmaciones.....	286
Tabla 140.	Escala ordinal detallada de rechazo a ETA.....	287
Tabla 141.	Escala de rechazo a ETA atendiendo a los posicionamientos de los escolares en cuatro cuartiles y el punto central estadístico del recorrido de la escala.....	289
Tabla 142.A.	Escala de rechazo a ETA según el sexo (% verticales).....	290
Tabla 142.B.	Escala de rechazo a ETA según el tipo de centro donde cursan sus estudios (% verticales).....	290
Tabla 142.C.	Escala de rechazo a ETA según el año de ESO que está cursando (% verticales).....	290
Tabla 142.D.	Escala de rechazo a ETA según el territorio histórico en el que vive (% verticales).....	291
Tabla 142.E.	Escala de rechazo a ETA según el modelo lingüístico en el que cursan sus estudios (% verticales).....	291
Tabla 143.	Frecuencia con la que se abordan determinados temas en casa, en el colegio y entre amigos/as (ordenados por medias de frecuencias descendentes en la familia).....	293
Tabla 144.A.	En su casa se dice que.....	295
Tabla 144.B.	En su colegio se dice que.....	296
Tabla 144.C.	En su grupo de amigos/as se dice que.....	296
Tabla 145.	Peso de la familia, escuela y grupo de amigos en la socialización de los escolares agrupados según sus respuestas ante las acciones de ETA y los derechos humanos.....	297
Tabla 146.	Escala de rechazo a ETA atendiendo a los posicionamientos de los escolares en cuatro cuartiles y el punto central estadístico del recorrido de la escala (0-10).....	373

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	La transmisión de valores y contravalores de los principales agentes de socialización	76
Gráfico 2.	Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según sexo y edad (%)	83
Gráfico 3.	Tipología familiar más frecuente entre la población escolar de 7 a 10 años (%)	89
Gráfico 4.	Concepción de lo que es una familia entre niños y niñas de 7 a 10 años (%)	92
Gráfico 5.	Acciones familiares que se desarrollan en el hogar (%)	96
Gráfico 6.	Motivos de discusión familiar (%)	103
Gráfico 7.	Número de motivos por los que se discute (%)	103
Gráfico 8.	Participación en la vida familiar (%)	106
Gráfico 9.	Relación con los/as profesores/as y con los/as compañeros/as (%)	108
Gráfico 10.	Valores solidarios en la escuela (%)	110
Gráfico 11.	Situaciones conflictivas en la escuela (%)	112
Gráfico 12.	Quién decide el juego infantil (%)	117
Gráfico 13.	Uso de videoconsolas o juegos de ordenador (%)	122
Gráfico 14.	Frecuencia con la que has jugado a videojuegos o juegos de ordenador en el último mes (%)	124
Gráfico 15.	Frecuencia de uso de la televisión (%)	129
Gráfico 16.	Momento en el que ven la televisión los niños y niñas de 7 a 10 años (% – resp. múltiple)	130
Gráfico 17.	Aceptación de los siguientes ítems (%)	138
Gráfico 18.	Índice de aceptación de los colectivos propuestos (%)	139
Gráfico 19.	Acciones relacionadas con la solidaridad realizadas (%)	140
Gráfico 20.	Situaciones familiares, según sexo	151
Gráfico 21.	Diferencias percibidas, según sexo	152
Gráfico 22.	Causas de los roces padres/hijos, según sexo	153
Gráfico 23.	¿Una familia es...? Según sexo	155
Gráfico 24.	Tú crees que... Según sexo (Familia y roles)	156
Gráfico 25.	Posicionamiento de los que están de acuerdo con el ítem P14h: “En una relación de pareja hombres y mujeres deben compartir todas las responsabilidades y decisiones por igual”	157

Gráfico 26.	Señala si has realizado alguna de estas acciones, según sexo (“Echar una mano en casa”)	158
Gráfico 27.	Dime si haces las siguientes cosas (representación de las respuestas afirmativas). Según sexo	172
Gráfico 28.	¿Te importaría tener en clase como compañera/o a...? (representación de las respuestas afirmativas) Según sexo	173
Gráfico 29.	¿Cómo sueles comunicarte con tus amigas/os? Según sexo	174
Gráfico 30.	Cuando utilizas internet, lo haces... Según sexo	176
Gráfico 31.	Durante el último mes, ¿has utilizado internet en un ordenador? Según sexo.....	176
Gráfico 32.	Cuando navegas por internet, señala si lo haces alguna vez para... Según sexo.....	177
Gráfico 33.	Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según sexo	178
Gráfico 34.	¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según edad	180
Gráfico 35.	¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV? Según sexo....	182
Gráfico 36.	¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario? Según sexo	184
Gráfico 37.	¿Tú crees que...? (respuestas afirmativas) Según sexo	187
Gráfico 38.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (positivas) en algún momento de tu vida (respuestas afirmativas). Según sexo.....	189
Gráfico 39.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (negativas o contravalores) en algún momento de tu vida (respuestas afirmativas). Según sexo	190
Gráfico 40.	Cuando tu conducta es adecuada, haces bien las cosas... Según sexo..	196
Gráfico 41.	Importancia del dinero de las/los hijas/os en función del uso de recompensas materiales de los padres con las/los hijas/os.....	197
Gráfico 42.	Con qué frecuencia son los siguientes temas motivo de discusión entre tus padres y tú. Según sexo	201
Gráfico 43.	Haces los deberes con o sin ayuda de tus padres (sólo para los que han respondido “Algunas veces” o “Muchas veces” al ítem “Los estudios son motivo de discusión entre tus padres y tú”)	202
Gráfico 44.	Cómo crees que es de bueno tu trabajo escolar, comparándolo con el resto de tu clase. Según sexo	205
Gráfico 45.	Cómo definirías tu relación en el colegio teniendo en cuenta... (sólo quienes han respondido “Muy satisfactoria” y “Bastante satisfactoria”). Según sexo	206
Gráfico 46.	¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/os tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio? Según red	207
Gráfico 47.	Para comunicarte con tus amigas/os, ¿qué importancia tienen los siguientes medios? (Sólo quienes han respondido “Mucha” y “Bastante”). Según sexo.....	213
Gráfico 48.	¿Utilizas internet?.....	214
Gráfico 49.	Cuando utilizas internet, lo haces... Según sexo	217

Gráfico 50.	Durante el último mes, ¿has utilizado personalmente internet en un ordenador? Según lugar de nacimiento.....	218
Gráfico 51.	Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según sexo	219
Gráfico 52.	Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según edad	220
Gráfico 53.	¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? (de los que han contestado). Según sexo.....	221
Gráfico 54.	¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario? Según edad..	225
Gráfico 55.	¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión los fines de semana? Según sexo	226
Gráfico 56.	¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según sexo	227
Gráfico 57.	¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según edad	227
Gráfico 58.	¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según lugar de nacimiento.....	228
Gráfico 59.	¿Sueles salir por las noches los fines de semana? Según sexo.....	234
Gráfico 60.	¿Sueles salir por las noches los fines de semana? Según edad	234
Gráfico 61.	En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa? Según sexo.....	235
Gráfico 62.	En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa? Según edad	236
Gráfico 63.	Consumos de drogas (sólo entre quienes han respondido a la pregunta “La relación con tus padres la consideras...” con “Muy buena”, “Buena”, “Mala” o “Muy mala”).....	239
Gráfico 64.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida. Según sexo	242
Gráfico 65.	Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida. Según lugar de nacimiento	243
Gráfico 66.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio? Según sexo.....	247
Gráfico 67.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio? Según edad	247
Gráfico 68.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio? Según lugar de nacimiento.....	248
Gráfico 69.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones familiares? Según sexo	249
Gráfico 70.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones familiares? Según edad.....	249
Gráfico 71.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según sexo.....	250
Gráfico 72.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según edad	250

Gráfico 73.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según lugar de nacimiento	251
Gráfico 74.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones sexuales y amorosas? Según sexo	251
Gráfico 75.	¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones sexuales y amorosas? Según lugar de nacimiento	252
Gráfico 76.	¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la semana para tus gastos personales? Según edad	255
Gráfico 77.	¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la semana para tus gastos personales? Según lugar de nacimiento	256
Gráfico 78.	De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes. Según edad	261
Gráfico 79.	De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes. Según lugar de nacimiento	262
Gráfico 80.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico).....	263
Gráfico 81.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico). Según sexo	264
Gráfico 82.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico). Según modelo.....	265
Gráfico 83.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas con discapacidad). Según sexo.....	266
Gráfico 84.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas con discapacidad). Según modelo	268
Gráfico 85.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes).....	269
Gráfico 86.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes). Según sexo	270
Gráfico 87.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes). Según modelo.....	271
Gráfico 88.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales)	272
Gráfico 89.	Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales). Según modelo	274
Gráfico 90.	Análisis factorial del modelo educativo y composición de los factores...	365
Gráfico 91.	Resumen explicativo del modelo educativo sobre la base del peso de las variables en los distintos factores	367



PRESENTACIÓN



Este es un informe que analiza, principalmente, hasta qué punto las personas menores de edad de nuestra Comunidad asumen o no una serie de valores básicos, así como la fuerza o incidencia que tienen los diferentes agentes sociales en la transmisión o construcción de dichos valores.

La cuestión de los valores es, a juicio de la institución del Ararteko, capital. De hecho, ha sido estudiada ya en anteriores informes, especialmente en el que analizamos la convivencia y los conflictos en el sistema educativo y en el reciente informe sobre víctimas del terrorismo. Aquí, se analiza de forma más sistemática, haciendo especial énfasis en una serie de **valores clave**: la aceptación de la diferencia, en función del sexo, el origen, la etnia, la discapacidad o la orientación sexual, el rechazo o aceptación de la violencia terrorista, el respeto y cuidado del medio ambiente... Valores esenciales para una sociedad cada vez más plural que sea respetuosa con los derechos de todas las personas y en la que se dé una convivencia pacífica.

En cuanto a los **agentes de socialización o de transmisión de valores** se han estudiado los clásicos (entorno familiar, entorno escolar, grupo de iguales...) pero también otros que cada vez tienen una mayor fuerza, como los medios de comunicación o las nuevas tecnologías, de uso común y cada vez más extendido entre nuestros menores.

Se trata de un informe muy ambicioso en sus objetivos y en su metodología. Podríamos decir, incluso, que se trata de varios informes en uno, tanto por la variedad de temas abordados como por las edades estudiadas y por las fuentes de información. Así, el informe ha recogido y analizado de manera sistemática **tres grupos de edad**, que se corresponden con tres ciclos o etapas educativas: 8-10 años (2º ciclo de Educación Primaria); 10-12 años (tercer ciclo de Educación Primaria); 12-16 años (ESO), utilizando para ello cuestionarios ad hoc en una amplia muestra de escolares. Se han recogido además las opiniones y propuestas, mediante grupos de discusión, de los/as propios/as adolescentes, de sus padres-madres, del profesorado o de otros profesionales de la educación. El propio informe, como se puede observar, explota la información obtenida en cada una de las edades de forma diferenciada, en capítulos independientes.

En el análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios se han utilizado **diferentes variables**: sexo; edad; origen; red educativa; territorio histórico; modelo lingüístico... Cuan-

do estas variables han mostrado diferencias significativas en los resultados, se ofrecen los datos desglosados.

Pero es que además de los tres tramos de edad o de las variables consideradas, podemos decir que estamos ante varios informes por la cantidad y **diversidad de la información** que recoge. Información sobre:

- qué escala de valores y contravalores tienen;
- a qué agentes sociales atribuyen mayor o menor valor;
- qué prácticas tienen, por ejemplo, en el uso de las nuevas tecnologías;
- qué usos hacen de sus tiempos de ocio;
- qué grado de tolerancia o de intolerancia muestran ante determinadas diferencias;
- qué grado de compromiso mantienen con el medio ambiente;
- qué posición mantienen ante ETA y la utilización de la violencia...

Cada una de estas cuestiones, en sí misma, podría dar pie a un informe con entidad propia.

No resulta fácil, pues, señalar o destacar cuáles son, entre tantas cuestiones, aquellas que nos parecen más importantes o preocupantes. Creemos que, entre ellas y desde una perspectiva global, podemos destacar al menos las ocho siguientes:

1) La extensión y peso de determinados contravalores

En las escalas de valores aquí consideradas priman, sobre todo, los valores materialistas, ligados muchas veces al consumo y las modas. Eso se puede ver, por ejemplo, en los íconos con los que los menores se sienten más identificados.

Se trata, evidentemente, de valores y contravalores que forman parte del clima social, no exclusivos ni creados por los menores, pero esto no reduce la preocupación.

2) La intolerancia a la diferencia

El respeto a todas las personas y la tolerancia a la diferencia ha querido ser, sin duda, la cuestión central de este informe. Según cuál sea el origen de tales diferencias, el informe muestra que los grados de tolerancia e intolerancia varían. También según el sexo de los-as menores: las chicas, en general, muestran un mayor grado de respeto y tolerancia. Sería necesario efectuar un seguimiento sobre la evolución de estas actitudes. Aquí, lo preocupante es que todavía hoy, a pesar de los pasos que se hayan podido dar en la buena dirección, siguen apreciándose notables muestras de intolerancia en forma de sexismo, racismo, xenofobia u homofobia. Queda, pues, todavía mucho por hacer en la aceptación del otro diferente, algo esencial en una sociedad cada vez más plural.

3) La extensión de algunas conductas o comportamientos poco respetuosos con los derechos

Nos referimos, por ejemplo, a la aceptación social o al uso extendido del castigo físico (la bofetada como posible instrumento de corrección de conductas) o a la aceptación y uso de la violencia como una forma de resolver los conflictos, tanto entre la convivencia entre iguales como en los problemas sociales o políticos.

4) Algunas evoluciones negativas con la edad

Lo lógico sería esperar que a mayor edad, mayor asentamiento de valores esenciales, mayor responsabilización, mayor respeto... El informe muestra que no siempre es así, incluso en cuestiones muy concretas como la implicación en las tareas propias del ámbito familiar o en la lectura (cuanto más mayores, menos libros leen).

5) La existencia de familias que no cumplen con su función educadora

Si algo muestra este informe con absoluta claridad es el peso que la familia tiene en la transmisión de valores. Un peso no igualado por ningún otro agente social. De ahí que resulte muy preocupante comprobar el hecho de que bastantes familias no cumplen, por diferentes motivos (falta de tiempo; falta de competencias; mal ejemplo; asunción y transmisión de contravalores...), con su función educadora.

6) Los usos abusivos o perniciosos de las nuevas tecnologías

Seguramente esta cuestión tendrá que ser objeto de posteriores informes, centrados específicamente en ella. Entre otras razones, porque va variando de forma rápida y constante. Pero, aunque en este informe haya sido estudiada casi de modo colateral, disponemos ya de muchos datos sobre usos y abusos de las TIC por parte de los-as menores que son claramente perniciosos para su desarrollo: utilización durante tiempos excesivos; sin ningún control o con apenas control parental; con prácticas de riesgo (dar datos personales, quedar con desconocidos, acosar o ser acosado en la red...); consumos de videojuegos sexistas o violentos (especialmente en los chicos); horarios ante la televisión excesivos y que son motivo de discusión...

7) El limitado papel que le corresponde en esto a la escuela

Todos los datos muestran que el papel de la escuela en la transmisión de valores es limitado, lo cual no quiere decir que no tenga su importancia. Esto, en sí mismo, no sería un dato preocupante sino una constatación. Lo preocupante es que, siendo esto así, sigamos descargando sobre ella toda la tarea de educar y descuidemos nuestra atención sobre los otros agentes, tanto o más importantes que ella, como la familia o las nuevas tecnologías. Aunque sólo sea por coherencia: por no desmontar uno el trabajo de construcción que haga el otro.

8) Las actitudes de algunos adolescentes ante ETA

Dada la persistencia de la violencia terrorista de ETA nada menos que durante 40 años en nuestra sociedad y sus posibilidades de continuación, resulta enormemente preocupante comprobar que hay todavía en nuestra comunidad una parte de adolescentes que la apoyan, en mayor o menor grado, o que al menos no la condenan. Y ello, a pesar de que la mayoría, afortunadamente, sí la rechazan.

También resulta muy preocupante comprobar, de acuerdo con las respuestas de los propios adolescentes, que la transmisión de estos apoyos se efectúa en el entorno familiar y se refuerza en otros entornos (el grupo de amigos; el ámbito escolar) mediante inhibiciones, silencios e, incluso, mensajes explícitos sobre su bondad o utilidad.

Hemos destacado, desde la perspectiva del Ararteko, estos ocho elementos de preocupación, pero también es verdad que podríamos destacar en este informe **muchos elementos positivos**. Por ejemplo:

- El alto grado de satisfacción que los/las menores muestran, en general, respecto a su familia, el profesorado, los amigos y amigas...
- El alto grado de apoyo que manifiestan a las víctimas del terrorismo.
- La existencia de una conciencia medioambiental bastante extendida, al menos en un plano teórico.
- La solidaridad que muestran ante determinadas situaciones de vulnerabilidad (por ejemplo, respecto a la discapacidad).
- Y, en general, la alta proporción de quienes, en los diferentes aspectos o valores aquí estudiados, se sitúan en posiciones respetuosas con los derechos de las personas o mantienen actitudes de apertura y aceptación ante la diferencia. Casi siempre, son mayoría éstos (éstas) frente a los intolerantes.

Este informe, como todos los del Ararteko, termina con una serie de **recomendaciones**. En este caso, en concreto, 20.

Podríamos, tal vez, haber efectuado recomendaciones específicas para cada uno de los campos analizados: recomendaciones sobre la igualdad entre los sexos, sobre la aceptación de las diferencias de origen, sobre la aceptación de las diferencias de orientación sexual, sobre la aceptación de las personas con discapacidad, sobre el cuidado del medio ambiente, sobre el rechazo de la violencia... Nos ha parecido mejor, sin embargo, utilizar otro esquema. Así, como se puede comprobar en el capítulo correspondiente, se han ordenado las recomendaciones en función de a quiénes van dirigidas:

- Recomendaciones que afectan al conjunto de la sociedad y a sus instituciones.
- Recomendaciones en relación con las familias.
- Recomendaciones dirigidas a los medios de comunicación.
- Recomendaciones en relación con las nuevas tecnologías.
- Recomendaciones dirigidas al sistema educativo.
- Y una recomendación sobre el necesario seguimiento de la evolución de los valores.

Creemos que queda así más clara la responsabilidad de toda la sociedad, de sus instituciones y de cada uno de los agentes sociales más directamente implicados en la transmisión y construcción de valores en las nuevas generaciones.

Para terminar esta presentación del informe, un agradecimiento y un compromiso.

El **agradecimiento** a todas las personas que han hecho posible este informe. Especialmente a los centros educativos cuyos alumnos-alumnas respondieron a los cuestionarios, a las personas (adolescentes, padre-madres, profesionales de la educación) que participaron en los grupos de discusión, y al equipo de investigación de la Fundación Deusto dirigido por Javier Elzo, un equipo de reconocida trayectoria en el estudio de los valores y un investigador cuyo estilo personal, seguramente, podrá apreciar el lector avezado en alguno de los capítulos o apartados.

El **compromiso** de la institución del Ararteko en el seguimiento de un tema que consideramos esencial para el presente y el futuro de nuestra sociedad. Compromiso que, en la medida de nuestras posibilidades, trataré de extender al conjunto de las instituciones.

Iñigo Lamarca Iturbe
ARARTEKO

Vitoria-Gasteiz, febrero de 2009



INTRODUCCIÓN



“La escuela tiene un papel crucial de formación, educación y transmisión de valores, sin embargo, hoy en día a menudo sólo se la valora como transmisora de conocimientos y se la juzga por la rentabilidad de lo que enseña. La familia y los amigos son los ámbitos por excelencia del aprendizaje informal. Estos últimos años la importancia de la red social de los amigos ha registrado un ascenso muy fuerte entre los jóvenes. Los nuevos papeles de la mujer, y en consecuencia del hombre, potencian la aparición de nuevos modelos de familia. Si superan con éxito la adaptación a la modernidad, las nuevas generaciones se insertarán con más garantías en la sociedad del futuro.”

(Javier Elzo Imaz. “La educación del futuro y los valores”. Ciclo Debates de Educación, julio 2004)

Cuando abordamos los temas de adolescencia y juventud solemos hacerlo con tres tesis de fondo: la multiplicidad de modelos, lo que nos hace decir que no hay adolescencia y juventud, sino adolescentes y jóvenes; la importancia de la contextualización del hacerse joven, lo que supone que no cabe comparar, ni sincrónica ni diacrónicamente, dos colectivos de adolescentes o jóvenes sin, previamente, haber estudiado la sociedad en la que están creciendo; y en tercer lugar, el particular modo de socialización de los adolescentes que se esté estudiando. Cada uno de estos apartados exigiría un desarrollo extenso que aquí no podemos realizar. Detengámonos brevemente en ellos, aunque en mayor grado en el tercero, pues es el objeto y objetivo de este trabajo.

1. No hay adolescencia: hay adolescentes

Si alguna constante hay en los trabajos sobre adolescentes y jóvenes llevados a cabo en la Universidad de Deusto (y varios miembros de este trabajo también en la Fundación Santa María, en la Fundación de Ayuda contra las Drogadicción, en la Fundación Bofill, en la Generalitat de Catalunya, por limitarnos a las más frecuentadas), hay que apuntar, junto a la insistencia en el estudio del ámbito de los valores, la afirmación de que no se puede

hablar de la adolescencia o de la juventud como si se tratara de una categoría uniforme. La juventud de determinada nacionalidad, enclave geográfico u otra calificación que la determine, considerada como una categoría de análisis, e incluso como objeto de estudio, no es uniforme, más allá de lo que una delimitación en el factor edad pueda ofrecer. Lo mismo cabe decir de la adolescencia. Ciertamente exageraba Bourdieu cuando decía, no recordamos dónde, que *“la jeunesse ce n’est qu’un mot”*, pero indicaba con ello la dificultad o imposibilidad de estudiar a la juventud obviando sus diferencias internas. De ahí que, en todo estudio sincrónico de un colectivo joven determinado, haya que ser extremadamente cuidadoso con las afirmaciones generalistas, pues pueden ocultar o difuminar, más que revelar y desvelar, la heterogénea realidad juvenil. Precisamente el que cada vez se elaboren más tipologías de la juventud es signo de este planteamiento, reflejo obvio, aunque olvidado, de la plural realidad juvenil. Nosotros hemos elaborado para este estudio una sucinta tipología de familias para escolares de segundo ciclo de primaria y una diferenciación de escolares de la ESO para un capítulo particularmente importante, a saber, cuáles son las diferentes actitudes de estos escolares ante el terrorismo etarra.

2. La contextualización del ser adolescente hoy

Es evidente que los adolescentes vascos de finales de la primera década del nuevo siglo están creciendo en un contexto diferente del de los adolescentes de los años 90 del siglo pasado, sin ir más lejos. En este punto adoptamos, hace ya muchos años, la hipótesis de partida de Mannheim, que señala que para poder hablar de adolescentes y jóvenes de tal momento histórico o de tal enclave geográfico solamente la vivencia de experiencias compartidas puede originar situaciones generacionales. Esto es, 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.

Imposible trasladar aquí cuáles son los aspectos específicos en los que crecen los adolescentes vascos de hoy. Apuntemos brevemente a los siguientes¹.

Son menos que hace diez o quince años. En el año 1975 terminó el *baby boom* en Euskadi, como en España. En consecuencia, a partir de comienzos de la década de los años 90 el descenso del número de adolescentes ha sido la tónica. La tasa de natalidad continuó su curva menguante hasta la entrada de los emigrantes al final de la misma década de final del siglo pasado. De ahí que la mayoría de los adolescentes de hoy son hijos únicos. Sí, la mayoría la adolescentes de hoy en Euskadi son hijos únicos. Ahora, muy recientemente, en Euskadi, parece detectarse un aumento de matrimonios con dos y tres hijos, pero también aumentan las parejas sin hijos, así como las personas que deciden vivir solas, aunque éstas son ya de cierta edad.

¹ Estas líneas siguen, con las acomodaciones pertinentes, unas reflexiones de un nuevo libro de Javier Elzo, *La voz de los adolescentes*, editado por PPC-SM.

La adolescencia se ha extendido. Comienza antes y termina más tarde. El tránsito de la infancia a la adolescencia tiene lugar a edades cada vez más tempranas, mientras que los adolescentes se instalan en su condición de tales durante más años, retrasando su paso a la edad juvenil y, por ende, a la edad adulta.

Los jóvenes viven en plena revolución tecnológica, en el campo de la comunicación sobre todo (chats, móviles, messenger, internet...). En muchas zonas de España ya tenemos datos que nos muestran que internet ha superado a la televisión no solamente como espacio de entretenimiento en los adolescentes, sino también como agente de socialización. Así, en Catalunya, en un estudio con trabajo de campo relativamente similar al presente².

¿Hasta dónde cabe generalizar la situación del chico encerrado en casa, frente a su ordenador, en intercambio virtual, entretenido en juegos? ¿Qué incidencias puede tener en el uso del tiempo libre? ¿Cómo cabe situar al ordenador frente/junto a la TV, la calle, el botellón, las discotecas...? ¿En alternativa o, más bien, en complementariedad y yuxtaposición, como hipotetizamos?

El esquema chicos/chicas es diferente. Hay un igualitarismo ya asumido por los adolescentes, pero es más verbal que otra cosa. Además, entre los chicos, las referencias "feministas" no son aceptadas y entre algunos –¿los más débiles?– provocan rechazos y pueden ser fuente de agresión.

Sin embargo, las lecturas de los chicos y chicas son, en la actualidad, tan o más diferentes que cinco o diez años atrás, marcándose la identidad de género pese al igualitarismo legal y verbalmente propugnado.

La violencia juvenil sigue siendo mayoritariamente masculina, pero la violencia adolescente femenina tiene ya alguna consistencia estadística. Por otra parte, el fenómeno del bullying ha irrumpido en las aulas escolares hasta el punto que ha dejado en un segundo plano otras cuestiones en torno al aprendizaje. Además, en algunas partes de España, una proporción considerable de escolares señala tener miedo en la escuela y solicitan más disciplina. Es un dato mayor que, pese a haber descendido el bullying en la escuela (en gran parte consecuencia del suicidio de Jokin y la consiguiente mayor toma en consideración del problema por la población y por las autoridades), el miedo haya aumentado significativamente, así como la demanda explícita de más disciplina por parte de los propios escolares.

Pese a los esfuerzos de los dos últimos años, la vivienda sigue siendo cada vez más cara, aunque estos últimos meses, ante la acometida de la crisis financiera, se observe un descenso en el precio de los pisos que, sin embargo, viene acompañado por una mayor dificultad para obtener créditos. Así mismo, la emancipación económica de la familia de origen es cada vez más tardía, en demasiados casos cuando los hijos ya rondan los 30 años.

² GENERALITAT DE CATALUNYA. *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya Curs 2005-2206*. www.gencat.net/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm. Junio de 2007. Realizado bajo el asesoramiento de Javier Elzo.

Lo que, por ósmosis, influye en los adolescentes que se atrincheran confortablemente en el nicho familiar.

Los núcleos familiares están, a pasos agigantados, cada vez más fragilizados y son cada vez más inestables. Los adolescentes de hoy son los primeros que, en proporciones estadísticamente relevantes (cerca de uno de cada dos el año 2006), viven la separación o divorcio de sus padres.

Afortunadamente, cada día hay más mujeres en el mundo laboral, aunque su distribución en unas y otras tareas, sospechamos, está dando paso a otra dualidad laboral, cuestión que sólo apuntamos aquí. Lo que nos interesa significar es que al salir la mujer de casa (la madre, en concreto), una figura clave de nuestro modelo de familia tradicional está desapareciendo ante nuestros ojos: el ama de casa. Como, por otra parte, el padre no ha entrado en casa, al menos en la proporción en la que ha salido la madre, y los abuelos ya no habitan en los nuevos núcleos familiares (ni otros miembros de la familia, como tíos o tías, etc.), constatamos que hay muchos niños y adolescentes de hoy que se encuentran la casa vacía cuando llegan de la escuela. Es la generación que más sola está creciendo, produciéndose así una autoformación a través, básicamente, del grupo de amigos y los diferentes medios de comunicación –internet cada día que pasa más a la cabeza–, lo que explicará no poco del modo de socialización de la actual adolescencia.

En Euskadi no tenemos la tasa de inmigrantes que podemos constatar en otras comunidades autónomas de España. Pero aquí también, en los centros escolares, hay cada vez mayor diversidad geográfica, étnica y racial (como se comprueba en este trabajo, con un 12% de escolares en la muestra de escolares extranjeros en el segundo ciclo de educación primaria), lo que conforma una escuela con una distribución de alumnos que se diferencian no poco de la que tuvieron sus propios padres. La situación en las escuelas con adolescentes de diferentes nacionalidades, aun con la riqueza de convivir con personas de otras culturas, plantea innegablemente nuevas dificultades y retos impensables en la generación anterior.

Está completamente abierta la cuestión del tipo de interacción de los inmigrantes con los autóctonos y de los inmigrantes entre sí. ¿Hay riesgo de creación de “ghetos” por afinidades nacionales? Por otra parte, recientes episodios de violencias con algunos inmigrantes adolescentes atendidos por las instituciones, con su consiguiente traslado a los medios de comunicación social, han creado una evidente alarma social. No es nada fácil integrar a jóvenes y menos jóvenes que provienen de sociedades fuertemente patriarcalistas, especialmente cuando sus padres están a centenares cuando no a miles de kilómetros de distancia.

Vivimos un periodo de banalización del cannabis que, de facto, es una droga legal, dada la extrema facilidad con la que la obtienen los adolescentes y la alta proporción de los que, al menos, la han experimentado en la adolescencia. ¿Sustituto del tabaco como el alcohol lo fue, en un breve periodo de tiempo, de la heroína y drogas “duras” tras la aparición del SIDA a finales de los 80, para después yuxtaponerse? De hecho, lo que observamos en el

momento actual es que hay un apuntalamiento del modelo festivo del consumo de alcohol, al que va asociado, con demasiada frecuencia, el de las drogas jurídicamente ilegales pero socialmente omnipresentes, de las que el cannabis tiene un protagonismo mayor. Sin olvidar la cocaína, también entre adolescentes, y otros productos, heroína incluida estos dos últimos años. Varios estudios de 2007 y 2008 coinciden en que se está produciendo un ligero descenso en los consumos, aun con excepciones, como la heroína, que ha vuelto en proporciones similares a los primeros años 80 del siglo pasado, aunque consumida no mediante jeringuillas sino por vía parenteral. Pero los niveles de consumo de todas las drogas se sitúan entre los más elevados de los últimos treinta años. Con un pico, lo repetimos, hace dos años, aproximadamente.

Además hemos vivido un cambio del paradigma finalista en el tema del alcohol y las drogas. De poner el acento en el no consumo, se ha acentuado el consumo más seguro o, quizás más exactamente, menos lesivo una vez consumido. Hemos vivido una difuminación de la política de prevención, hasta en los discursos, para dejar paso al auge de la política de reducción del daño. Quisiéramos pensar que en Euskadi ya estemos entrando en una tercera etapa en la que, sin obviar la política de la reducción del daño en sus aspectos más positivos, haya una vuelta actualizada y reformulada hacia otra política preventiva. Parece también que, al fin, aunque de forma tímida y con orientaciones vacilantes, la dimensión del beber adolescente está ocupando la plaza que merece en las políticas de juventud. Pero queda mucho, muchísimo camino por recorrer que, sin la menor duda, los actuales adolescentes lo vivirán ya en la edad adulta.

Por último, pero no por ello menos importante, vivimos en Euskadi un retorno del terrorismo de ETA, del que se dice hace décadas que está en fase terminal. Con la presencia del terrorismo internacional desde el 11 de septiembre de 2001, la sociedad se está acomodando, en pro de la seguridad (auténtico fetiche de la primera década del nuevo milenio), con recortes de la libertad. Véase, por dar un solo ejemplo, la multiplicación de cámaras de videovigilancia, cámaras cuya colocación en zonas de kale borroka y bajo control judicial, no más lejos que en la última década del siglo pasado, originó un amplio debate en el mundo judicial y político.

Los miembros de la sociedad, en pro de la seguridad, se están acostumbrando a ser sujetos de sospecha permanente en su vida cotidiana. Así, la defensa de los derechos inalienables de la persona a su dignidad ya ha pasado, peligrosamente, a un segundo plano. La evolución en este punto está pasando de forma desapercibida para la mayoría poblacional y, obviamente, afecta a las nuevas generaciones más timoratas, más proxémicas, menos tolerantes con el diferente, con la consecuencia de que aparecen algunas notas preocupantes en la promoción y defensa de derechos humanos, como se muestra en este trabajo.

Concluamos lo hasta aquí escrito diciendo que estamos, en consecuencia, ante un doble fenómeno: de diferenciación juvenil, por un lado, al par que contextualización en una sociedad, por el otro, sociedad, la vasca en este caso, en la que las diferencias intergeneracionales no son muy grandes. No hay que olvidar nunca que los jóvenes no son algo separado

de la sociedad, un estamento fuera o al margen de la sociedad. Son y están en una misma sociedad que los adultos y los mayores. Estamos ante una realidad de inclusión y diferenciación social al mismo tiempo. Andrés Orizo lo decía en el estudio *Jóvenes españoles 1999* con estas palabras: *“El proceso de individualización de la sociedad y la búsqueda de la diferencia, ambos rasgos de la posmodernidad, favorecen la proliferación de estilos de vida, de grupos, tribus, tipos y microtipos. Los jóvenes –más que los adultos- ya no se obligan a un solo, único, estilo. Pueden probar y cambiar.”*

Entremos ya en nuestra tercera tesis de fondo: el modo de socialización particular del adolescente y del joven de hoy, que hace de él un adolescente y un joven condicionado, ciertamente, pero no determinado.

3. El adolescente, un actor social condicionado pero no determinado: los agentes de socialización

En efecto, la insistencia en la contextualización no ha de entenderse como si de un determinismo se tratara. 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 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. Algunos de estos factores clásicos de socialización parecen haber perdido su capacidad de socialización, las iglesias ciertamente, pero también determinados medios de comunicación, a veces por causas internas a los propios agentes, a veces por la aparición de otros nuevos.

Precisando más, cabría decir que, respecto de los agentes tradicionales de socialización que acabamos de señalar, los adolescentes y jóvenes actuales adoptan una actitud de recepción distante, lo que hace que, más que reproductores aun críticos de normas, valores, cosmovisiones, etc., los jóvenes deconstruyen y reconstruyen desde sus experiencias –principalmente, aunque no exclusivamente, grupales, sobre todo desde que existe internet– lo que los agentes tradicionales de socialización les transmiten, produciendo así construcciones nómicas personales que, desde la perspectiva de los agentes adultos de socialización, pueden ser vistas como incoherentes, fragmentarias, heterodoxas, etc., pero que, sin embargo, para los propios jóvenes tienen la virtualidad de ser propias, por ser construidas por ellos mismos y, no pocas veces aunque no siempre, con una coherencia interna difícil de percibir desde fuera.

En este proceso, precario muchas veces, los jóvenes construyen sus propios esquemas y modelos de comprensión de la realidad social en la que viven y con la que se hacen. Es como un gigantesco puzzle conformado por fichas de diversas características (imperativas, sugerentes, provocativas...), provenientes de diferentes instancias (familiares, escolares, mediáticas, de internet, del grupo de pares...), con las que arman, generalmente sin modelo referencial, sus propios e individuales constructos adaptados a las diferentes realidades que conforman su vida (recreativa, de estudios, de trabajo, familiar, amorosa...), constructos que hacen validar por el tamiz de la experimentación y de su utilidad personal. Desde esta

perspectiva, cabe situar la calificación de “individualista” que se atribuye al adolescente de hoy, sin dar necesariamente (ni, sobre todo, únicamente) a esta apelación la connotación de egoísmo o autismo social, sino más bien la de autoconstrucción del ser adolescente.

Muchas veces nos hemos servido del ejemplo de puzzle, arriba mentado, para ejemplificar el modo de socialización de los jóvenes de finales del siglo pasado y sostenemos que también es válido en la década del actual. Con una precisión: en el puzzle que van a construir no hay tapa, esto es, modelo. Imaginemos un escolar vasco de hoy construyendo un puzzle de 1.000 piezas con la bahía de la Concha, el Guggenheim de Bilbao o la catedral nueva de Vitoria... sin tapa, sin modelo. Misión imposible se dirá. Pues exactamente ésa es la situación a la que se enfrentaban muchos adolescentes vascos de la última década del siglo pasado, y más aún ante la proliferación de nuevos “inputs” que los solicitan (tecnológicos, sobre todo) y el decaimiento de algunos tradicionales (la familia en tránsito hacia su reestructuración en diversos modelos), los de los finales de la primera parte del siglo XXI, los adolescentes que conforman nuestra muestra.

Veamos brevemente cómo cabe abordar la cuestión de algunos agentes clásicos de socialización en los adolescentes.

3.1. La familia en sus diversas modalidades

La familia es punto y aparte, incluso en los momentos actuales que ve la eclosión de nuevos modelos. La familia sigue siendo una estructura central en la cual la socialización de los adolescentes se lleva a cabo, como veremos a lo largo de este trabajo. Es un dato recurrente y que encontramos en muchas encuestas. Pero no hay unanimidad a la hora de determinar hasta qué punto la familia es espacio de socialización, más allá de espacio de cohabitación. Sin pretender, evidentemente, solventar en estas líneas introductorias esta cuestión, apuntaremos brevemente algunas conclusiones a las que se ha llegado a través de recientes investigaciones sociológicas en España.

La capacidad socializadora de la familia depende fundamentalmente de la estructura interna de la propia familia. Allí donde haya una familia con una consistencia ideológica y emocional sólida, no hay instancia socializadora que sea más potente a la hora de conformar hábitos, estructuras de pensamientos, actitudes, valores, etc., especialmente en los primeros años de la vida de una persona. Hasta la preadolescencia como poco. Esto pasa por factores diversos de los que citaré los siguientes: armonía en los padres, tiempo dedicado a los hijos, estilos de vida positivos y presencia de un proyecto de vida familiar. Estos aspectos son muchísimo más determinantes que la estructura formal del núcleo familiar. Dicho simple y llanamente, una familia es tanto más socializadora cuanto más familia sea.

Un estudio de ámbito español del año 2002³ lo comprobó claramente, estudio en el que llegamos a mostrar que no pasaba del 40% el porcentaje de familias nucleares españolas

³ MEGÍAS, E. (coordinador); ELZO, J.; MEGÍAS, I.; MÉNDEZ, S.; NAVARRO, F.J.; y RODRÍGUEZ, E. *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Edita FAD. Madrid, 2002. 344 páginas.

con capacidad socializadora. Más recientemente, en otra investigación aún en prensa, de ámbito catalán esta vez, en la que trabajamos varios miembros del presente estudio, comprobamos también los límites de la capacidad socializadora de muchas familias catalanas. Por las mismas razones arriba apuntadas. Digámoslo clara y rotundamente: así como no cabe hablar de la juventud o de la adolescencia como categoría uniforme de análisis, tampoco cabe hacerlo de la familia. La familia como estructura socializadora uniforme no existe. Existen modelos educativos, núcleos familiares en los que, unos más que otros, por mil y una razones, se implican de forma diferente en la educación de sus hijos, sean estos propios o adoptados, con consecuencias diferentes en su capacidad educadora.

Sin poder entrar en estas páginas introductorias a los diversos modelos educativos en los diferentes núcleos familiares, señalemos un par de notas que permiten distinguir, al modo weberiano de los “tipos ideales”, las familias de hoy de las de hace un par de generaciones, sin ir más lejos.

No parece que hoy muchos padres tengan la pretensión de legar tal o cual planteamiento, tal o cual cosmovisión a sus hijos. Más bien cabe hipotetizar que lo que se defiende es una especie de neutralidad axiológica bajo el principio de que “mis hijos escogerán lo que mejor les parezca cuando sean mayores”. Así y todo, sostenemos, y ya es posible probarlo con las armas de la investigación empírica, que la tradición familiar, la historia de la familia, el “humus” familiar, tiene entre nosotros tal consistencia que, cual fenómeno de ósmosis, de transmisión coexistencial, los valores familiares, los valores de los padres (sean del signo que sean), en lo que tienen de más profundo, de no necesariamente tematizado sino de sentido, de vivido, de palpado, se trasmite de padres a hijos, y se transmite en un momento de la vida, hasta la llegada de la adolescencia y en la primera parte de ésta incluso, en la que los demás agentes de socialización todavía tienen menos capacidad de penetración. Todo ello hace que la familia siga teniendo una gran fuerza socializadora.

Pero no en todas las cuestiones como a la hora de configurar esquemas referenciales sólidos, a la hora de transmitir esquemas de valores suficientemente estructurados, construidos, defendidos, legitimados, en determinados puntos importantes. Lo hemos sostenido en diferentes lugares, pero vamos a decirlo con las palabras de Martín Serrano y Velarde Hermida cuando, haciéndose eco del auge de los sentimientos xenófobos en la juventud española, señalaban hace ya una década que “...en nuestra época la matriz del autoritarismo estaría en la impotencia más que en la prepotencia de los padres. Impotencia que se manifiesta cuando en el hogar familiar domina la anomia.” Entendiendo por tal la dificultad de proporcionar a los hijos –sobre todo durante la adolescencia– criterios normativos seguros y estables. Es decir, unos valores sociales que, al tiempo que criterios normativos seguros y estables, sean abiertos y eficaces para desenvolverse en las condiciones reales de existencia”⁴.

⁴ INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Informe Juventud en España 96*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996, página 26.

Estamos saliendo de esta situación, sostenemos nosotros, pero lentamente, muy lentamente, y todavía con demasiados complejos.

Anotemos, para terminar estas líneas dedicadas a la familia, la importancia de los abuelos, especialmente estos muy últimos años en los que los padres, padres y madres, trabajan fuera de casa, aumenta la proporción de familias monoparentales (especialmente “monomarentales”, aunque parecen haber tocado techo estadístico y aumentan las monoparentales), las familias reconstituidas, las de divorciados y separados, “forzando” a los abuelos a ocuparse de sus nietos. Abuelas más bien. “Abuelas esclavas” las llaman en algunas partes. Es éste un punto del que todavía hay una escasa investigación empírica entre nosotros.

3.2. La estructura educativa

Diferentes investigaciones muestran que, entre los escolares de enseñanzas primarias y secundarias, la escuela ocupa un papel relevante como agente de socialización. Papel que iría en aumento, también en Euskadi, tras un largo y profundo periodo de crisis. Los datos de esta investigación muestran también el papel clave de la escuela, particularmente en la enseñanza primaria.

Digamos, de entrada, que tenemos en Euskadi unos índices de escolarización altísimos y que la valoración que hacen los escolares de las relaciones que mantienen con sus compañeros en la escuela así como con sus profesores es muy alta.

Parecería que, a tenor de los datos anteriores, todo es de color rosa en la enseñanza. Pero no. Hay que señalar que los adolescentes mayores y los jóvenes estudian fundamentalmente para conseguir un título y obtener un trabajo. Es pues la razón instrumental la que prima, la que explica, no poco, los datos que muestran que, en esas edades, la escuela sea un agente de socialización, aunque importante, de segundo orden. Además hay que reconocer que los jóvenes estudian pocas horas a la semana. Desde hace años lo viene diciendo el investigador González Anleo, al observar que *“aunque no todos, sí la gran mayoría de los jóvenes, dedican en un fin de semana más tiempo al ocio que al estudio en toda la semana”*.

Los que estamos en la enseñanza sabemos que hay muchos alumnos que están en el banco escolar por pura obligación. Son los objetores escolares. Ya ni los exámenes y los suspensos les afectan, salvo por los conflictos (en tono menor) que han de soportar en casa. Ésta es una de las causas de la menor capacitación de la escuela para ser agente de socialización. No la única, por supuesto. Ciertamente hay más causas, de las que sólo voy a mencionar algunas que me parecen importantes, con la certeza de que dejaré más de una sin señalar: Así, la inadecuación de la enseñanza, al modo tradicional, en una sociedad de la imagen; la todavía escasa oferta de la FP; el despropósito de las materias que se les obliga a estudiar, en cantidad (las clases grupales son demasiado largas y tienen demasiadas horas de clase pasiva y colectiva) y en las materias seleccionadas (con escasa incidencia en las cuestiones vitales y sociales, estudiando, por el contrario, muchas mate-

rias cuyo interés no es evidente); la no-correspondencia entre los valores propugnados en los idearios escolares (solidaridad, tolerancia, etc.) y la práctica competitiva de las calificaciones escolares, aun escamoteadas; sin olvidar la escasa valoración social del profesor, mucho tiempo entendido como mero enseñante (y no educador), cuando no “trabajador de la enseñanza”.

Pero hay más. En diferentes ámbitos hemos hablado de la descompensación en las funciones de la escuela. En efecto, hoy quizás más que nunca resulta difícil congeniar los diferentes objetivos o funciones de la escuela. Entre otras funciones asignadas a la escuela cabe recordar aquí estas tres, sin prejuzgar un orden de prioridades en su enumeración: la *transmisión de conocimientos*, de tal suerte que obtengamos alumnos lo más instruidos y eruditos posibles; la *formación*, para que obtengan las habilidades necesarias con el fin de que puedan insertarse socialmente con la obtención de un puesto de trabajo; y, en tercer lugar, la *educación*, con el objetivo de lograr alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables. Sostenemos que de las tres es la tercera la más urgente e importante hoy en día, pero los que estamos en la docencia sabemos que no es ésta, en absoluto, la primera de nuestras prioridades en nuestra labor cotidiana, más allá de proclamaciones, idearios, objetivos programáticos etc.

¿No es acaso cierto que, en gran parte, la importancia de las diferentes materias viene medida, especialmente en las enseñanzas medias, en la preocupación de los escolares y de sus padres, luego de los profesores y de la dirección de los centros, por su peso en la prueba de selectividad, cuando existía, y lo será con la prueba de acceso a la universidad? ¿No se han utilizado, en muchos centros docentes, los porcentajes de éxito en la prueba de selectividad como elemento publicitario para atraer alumnos a su centro? En definitiva, cuando hablamos de crisis en la socialización juvenil y, más concretamente, de crisis de la escuela y de los modelos educativos, en realidad, ¿estamos ante una crisis de los modelos educativos o ante una crisis en la priorización de los objetivos educativos? Crisis quiere decir discernimiento. Sí, hay mucho en qué pensar, más allá de los contenidos y de las diferentes disciplinas educativas. ¿Para qué mandamos a nuestros hijos a la escuela? De la respuesta que demos, de palabra y obra, a esta cuestión tendremos unos u otros modelos educativos.

Una mera mención ante la problemática escolar relacionada con el auge de la inmigración no nos mueve de nuestro planteamiento de fondo. Nuestra hipótesis apuntaría al hecho de que un claustro de profesores estable, con conciencia de tal claustro y que tuviera asumido un proyecto propio de centro y, dato clave, con un director que lo dirija, sería un factor muy importante para la capacidad socializadora de un centro docente. Esto nos parece que puede ser mucho más importante que otras características que se suelen aducir, como por ejemplo, por citar solamente dos, el lugar donde está ubicado el centro y la composición sociológica del alumnado. Es la importancia del “factor centro”, como mostramos recientemente en el estudio catalán, con trabajo de campo entre escolares similares a los del presente estudio, ya citado más arriba. Aunque el estudio catalán estaba más centrado en la convivencia en centros escolares, también se abordaba la cuestión de la socialización escolar.

3.3. La importancia de los amigos, conocidos y las relaciones esporádicas

La importancia de la red social de los amigos en Euskadi muestra el peso de los grupos primarios frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. La reciente Encuesta de Valores Europeos, en su aplicación a Euskadi, cuyo trabajo de campo terminó en julio de 2008 (luego actualmente en fase de análisis), mostrará el creciente papel del tiempo libre en la sociedad vasca, en el conjunto de la sociedad vasca, no solamente en los adolescente, aunque obviamente esto tiene su traslado en los más jóvenes. En todo caso, desde hace décadas es sabido el espacio privilegiado que ocupa el ocio y el tiempo libre en la socialización juvenil. En efecto, los amigos conforman el espacio en el que las relaciones están menos formalizadas, son más horizontales (junto a los medios de comunicación, pero frente a estos los adolescentes son más pasivos y con menor o nula interacción), son más próximas, con todo lo que ello conlleva de participación de experiencias comunes, muchas veces en un marco no normativizado (o no formal y visiblemente normativizado), con la percepción de vivir en libertad, de estar con los suyos, sin tutelas, aspectos estos que, en plena edad de experimentación y descubrimiento, tienen una capacidad de penetración, quizás epidérmica o puntual, pero no por ello menos trascendente en un periodo de su vida, en el periodo que ahora están viviendo. En este ámbito, la noche, la dimensión de la noche, es central en la socialización de los adolescentes.

Un trabajo del año 2002 ha profundizado en la dimensión relacional en los adolescentes y jóvenes españoles⁵. En sus conclusiones los autores afirman con rotundidad que en las relaciones entre los adolescentes hay que distinguir su necesidad de relacionarse de la necesidad de *“arropamiento y proximidad afectiva, expresados mediante el término amistad”*. La necesidad de relacionarse y de no estar solos, añaden, *“es un principio básico de integración, especialmente en la medida en que resaltan la importancia de las ‘habilidades sociales’ como posibilidad instrumental de éxito social a todos los niveles”* (pág. 158). No lograr esa relación social, por las razones que fueren, es lo que hace que un joven se convierta en lo que en diferentes tipologías hemos denominamos como *“retraídos sociales”*.

La relación con el tiempo cronológico es muy diferente en el contexto de *“mera relación”* del que se opera en el de la *“amistad”*. La vida cotidiana está marcada por lo *“efímero y lo volátil”*. Por lo epidérmico, puntual, circunstancial. Además, rara vez, en un contexto de silencio, o de escasos decibelios, donde la conversación pueda tener lugar. Es preciso señalar que la mayor parte del tiempo de ocio de los adolescentes, y sobre todo en su universo simbólico, así como en el de mucha gente adulta (*“cuando las cosas se ponen interesantes”*, como dicen algunos), sucede en el contexto de noche, altos decibelios y mucho alcohol, sin olvidar que, demasiado frecuentemente, tampoco faltan otras drogas, marihuana a la cabeza.

⁵ RODRÍGUEZ, E.; MEGÍAS, I.; y SÁNCHEZ, E. *Jóvenes y relaciones grupales: dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) e INJUVE. Madrid, 2002. Trabajo realizado con diez grupos de discusión en diferentes puntos de España, con grupos de adolescentes y jóvenes de 15-16 años el grupo de menor edad y de 19-20 años el de más edad. Además, análisis de 1.098 test sociométricos administrados a 1.098 alumnos en aulas 4º de ESO y 1º de Bachillerato en 11 centros escolares de Madrid, el 36% de centros públicos, 33% de privados y 30,7% de privados concertados.

El tiempo de la amistad es muy distinto. Se pide a la amistad “duración, permanencia y estabilidad”. Por eso se reconoce que “la amistad es un bien escaso, difícil de conseguir y aún más difícil de mantener”. Pero hay más y más importante. A la amistad no se le pide meramente, como a la relacional ocasional festiva, que nos integre en un colectivo, que no nos deje solos. Se le pide que la relación se establezca en un plano diádico, de pareja, de tú a tú, donde deben darse, a decir de los autores del estudio citado, cuatro grandes características, al modo de tipos ideales de lo que constituiría la amistad verdadera, a saber: la confianza, la sinceridad, la fidelidad o lealtad y la reciprocidad (ver págs. 159 y ss.). Y ello para lo bueno y para lo malo, especialmente para lo malo, que solamente se puede compartir con los amigos, porque para lo bueno ya están los compañeros que sirven fundamentalmente para la diversión, solamente para los momentos agradables.

Nos parece importante resaltar que en esta sociedad, en la que la juventud es percibida, sentida y envidiada por el uso que hacen de la noche, la música y el alcohol, a poco que se indague constatamos, incluso entre adolescentes, que su ideal es el de la amistad duradera, permanente y estable. Un buen amigo o amiga es uno de los elementos centrales que conforman su universo simbólico ideal. Esto no quiere decir que no busquen y deseen la fiesta, muchas veces sin medida, pero pronto, muy pronto son plenamente conscientes de que eso no basta y buscan otra cosa. No hay que olvidar que en el éxito del botellón esta componente es fundamental, como ya mostramos, hace años, en un estudio *ad hoc*⁶.

Dejemos aquí estas páginas introductorias, ya suficientemente amplias. Podríamos continuar con otros agentes de socialización, como los medios de comunicación social, las nuevas tecnologías, con internet al frente (este estudio muestra su fuerte penetración incluso entre los escolares de 2º ciclo de primaria, lo que permite hablar con propiedad de “generación internet”), la calle, el influjo y el peso de la calle en nuestros adolescentes, etc. Sin olvidar los agentes clásicos de signo ideológico, partidos políticos e iglesia (confesiones religiosas habría que decir, escribiendo con propiedad), que si bien han perdido notablemente la influencia que tuvieron otrora, no debe despreciarse la que aún ahora tienen e incluso, muy recientemente, aumentan. Tanto en la dimensión política como en la religiosa, particularmente entre los inmigrantes, para quienes la religión es un signo de identidad, y sus templos, innegables agentes de socialización.

⁶ ELZO, J. (dir.); LAESPADA, M.T.; y PALLARÉS, J. *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes*. Agencia antidroga. Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad. Madrid, 2003, 175 páginas.



OBJETIVOS



Los **objetivos del estudio** se estructuran en torno a los siguientes aspectos:

- a) Analizar el peso de los principales agentes de transmisión de valores a las nuevas generaciones, a saber: familia, escuela, grupo de iguales y nuevas tecnologías (consumo televisivo, juegos de ordenador, internet, teléfono móvil...), y conocer qué valores están transmitiendo y de qué modo se lleva a cabo esa transmisión.
- b) Evaluar la valoración que los/as menores conceden a esos agentes socializadores respecto a su influencia en la transmisión de valores.
- c) Examinar el nivel de difusión y adopción de contravalores entre nuestros/as menores, e indagar acerca de cómo se lleva a cabo su adquisición y la importancia que tienen diferentes agentes, como los medios de comunicación, en la difusión de esos contravalores, tales como: abuso de poder, machismo, racismo, homofobia, intolerancia, xenofobia...
- d) Conocer la valoración que las nuevas generaciones hacen sobre sus vías de participación y las posibilidades de relación intergeneracional en los diferentes ámbitos (a nivel de escuela, familiar, municipal...).

En definitiva, se trata de obtener información de primera mano que permita diseñar una estrategia óptima en el acercamiento a la transmisión de valores a las nuevas generaciones, y que posibilite establecer una serie de recomendaciones a distintos niveles: sistema educativo, programación televisiva en horario infantil, control de juegos existentes en el mercado, planes de actuación municipal o programas de ocio...



METODOLOGÍA



A. La herramienta de trabajo

La metodología de trabajo que se ha seguido en este estudio para alcanzar los objetivos propuestos consta de tres partes fundamentales, a saber:

- 1) En primer lugar, se ha realizado un *análisis documental*, que ha permitido llevar a cabo una exhaustiva recopilación de información sobre el tema, utilizando todo tipo de fuentes secundarias accesibles, de manera que se ha establecido un marco teórico del estudio.
- 2) En un segundo momento, se ha pasado un *cuestionario "in situ"* en colegios de la CAPV de acuerdo a la muestra seleccionada, en castellano y euskera, y atendiendo a diversos criterios de diferenciación: territorio histórico (Álava-Bizkaia-Gipuzkoa), denominación de red (pública-privada), nivel (2º ciclo de Primaria-3º ciclo de Primaria-ESO), modelo (A-B-D).
- 3) Por último, se han realizado cuatro grupos de discusión para intentar conocer las opiniones y experiencias de un grupo de adolescentes, de padres y madres, de profesores/as y responsables de servicios educativos y sociales municipales acerca de la transmisión de valores a menores.

B. Las muestras

Para la *primera parte del estudio*, se ha llevado a cabo el análisis de estudios ya existentes en torno a la transmisión de valores a los/as menores, así como aquellos estudios que, aunque no tienen por objetivo específico el análisis de la transmisión de valores, recogen aspectos relacionados con ello. Éste es el caso de los estudios sobre *Drogas y Escuela, Jóvenes, valores, y drogas* o diferentes estudios realizados por la Fundación Santamaría o por la Fundación Bofill de Cataluña, en los cuales Javier Elzo ha participado como principal asesor y miembro de su equipo consultor. Este hecho ha facilitado el acceso no sólo a los cuestionarios utilizados en esas investigaciones, sino también a sus principales resultados, posibilitando así poder establecer comparaciones entre realidades distintas.

En referencia a la segunda parte del estudio, la *metodología cuantitativa*, se ha diseñado una muestra aleatoria partiendo del hecho de que la población objeto de estudio estaba for-

mada por los/as alumnos/as que cursan estudios de Primaria o ESO en la CAPV, población que asciende a un total aproximado de 172.757 alumnos/as.

La selección de la muestra se ha realizado atendiendo a un criterio de estratificación múltiple con base en el territorio histórico, la red, el nivel y el modelo. En este sentido, la muestra finalmente conseguida ha sido de un total de *1.829 alumnos/as* que cursan estudios de Primaria o ESO en la CAPV, lo que supone trabajar, según la fórmula de la representatividad del universo objeto de estudio, al 99% de nivel de confianza y con un 3% de error muestral.

Por último, y por lo que se refiere a los *grupos de discusión*, se organizaron cuatro grupos de discusión diferenciados, en los que participó una media de 8 personas. En concreto, se realizó un grupo de discusión con padres-madres, que estuvo conformado por un total de 7 personas; un segundo grupo con alumnado, integrado por 11 chicos y chicas alumnos/as de ESO; un grupo de discusión con 8 profesores/as de ESO; y un último grupo de discusión integrado por 7 personas, algunas de ellas inspectores de educación y otras directores/as y personal técnico de distintos berritzegunes.

C. El trabajo de campo: la recogida de la información

El trabajo de campo, por lo que respecta al cuestionario, se ha desarrollado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2007.

Por último, señalar que los cuatro grupos de discusión tuvieron lugar en diciembre de 2007.

D. Características de la muestra

La muestra a la que se pasó el cuestionario estaba compuesta por un total de **1.829** alumnos/as que cursan estudios de Primaria o ESO en un total de 25 centros de la CAPV, donde se seleccionaron 100 aulas escolares distribuidas de acuerdo al territorio histórico (Álava / Bizkaia / Gipuzkoa), la red (pública / privada), el nivel (2º ciclo Primaria / 3º ciclo Primaria / ESO), y el modelo (A, B, y D), tal y como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra según red, nivel, y modelo

NIVEL	MODELO	T.H.	RED		TOTAL
			Pública	Privada	
2º ciclo Primaria	A	Álava	0	21	21
		Bizkaia	51	49	100
		Gipuzkoa	0	0	0
		Total	51	70	121
	B	Álava	9	17	26
		Bizkaia	28	0	28
		Gipuzkoa	0	0	0
		Total	37	17	54
	D	Álava	23	0	23
		Bizkaia	82	49	131
		Gipuzkoa	91	63	154
		Total	196	112	308
TOTAL			284	199	483
3er ciclo Primaria	A	Álava	4	0	4
		Bizkaia	0	24	24
		Gipuzkoa	0	0	0
		Total	4	24	28
	B	Álava	5	15	20
		Bizkaia	22	118	140
		Gipuzkoa	19	67	86
		Total	46	200	246
	D	Álava	21	16	37
		Bizkaia	135	25	160
		Gipuzkoa	77	36	113
		Total	233	77	310
TOTAL			283	301	584
ESO	A	Álava	15	56	71
		Bizkaia	24	117	141
		Gipuzkoa	9	16	25
		Total	48	189	237
	B	Álava	0	36	36
		Bizkaia	38	83	121
		Gipuzkoa	14	37	51
		Total	52	156	208
	D	Álava	35	0	35
		Bizkaia	72	75	147
		Gipuzkoa	58	77	135
		Total	165	152	317
TOTAL			265	497	762
TOTAL			832	997	1.829

Más adelante, en el capítulo correspondiente a la Metodología Cuantitativa, se recoge específicamente un perfil detallado de la muestra.



ANÁLISIS DE RESULTADOS



I

ANÁLISIS DOCUMENTAL

A lo largo del presente apartado, se va a llevar a cabo un breve recorrido por los principales agentes responsables de la transmisión de valores a menores que coexisten en la sociedad del siglo XXI. Para dicho fin, la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación –televisión, mensajes publicitarios– y las nuevas tecnologías –internet, videojuegos y telefonía móvil– serán los principales agentes encargados de la transmisión de valores a nuestros/as menores y adolescentes que serán analizados en las siguientes líneas.

Las principales preguntas a las que se quiere dar respuesta a través del presente recorrido bibliográfico son las siguientes, a tenor de algunas de las últimas investigaciones realizadas: ¿tienen el mismo grado de influencia, a la hora de transmitir valores, la familia, la escuela, el grupo de iguales y las nuevas tecnologías?, ¿qué valores y contravalores transmite cada uno de ellos a nuestros/as menores y adolescentes?

En los apartados relativos a la familia y la escuela se hará especial hincapié en analizar su papel como agentes principales de la educación y de la difusión de modelos de comportamiento y hábitos de vida, así como transmisores de valores culturales y sociales. Sin embargo, a pesar del sobresaliente papel que juegan en las primeras etapas de la vida, estos agentes han ido paulatinamente perdiendo poder de influencia en el proceso de socialización, dando paso, en mayor o menor medida, a otros agentes “virtuales”.

Si algo caracteriza a nuestra sociedad actual es el importante papel que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ejercen en la transmisión de valores y contravalores a las personas en general y a los/as menores y adolescentes en particular. En este sentido, el “Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009)” advierte de las potencialidades y riesgos que la irrupción de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías pueden originar en el colectivo de la infancia y de la adolescencia:

“Los medios de comunicación y particularmente la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es un fenómeno global con un enorme potencial que, si no se le presta la atención que merece, puede generar más desigualdades, agrandando la brecha digital en función del bagaje educativo y cultural que presentan los ciudadanos. En lo que se refiere a la infancia y adolescencia el reto es doble, por un lado garantizar su conocimiento y utilización como instrumento de aprendizaje y desarrollo y por otro garantizar las condiciones en las que este uso tiene lugar, de forma que se respeten y protejan los derechos de la infancia frente a los

contenidos violentos, racistas o sexuales, en especial la utilización de niños y niñas como protagonistas de escenas pornográficas y violentas.” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006-2009, p. 11)

Por todo esto, a continuación se abordarán los siguientes apartados: en primer lugar, la familia como agente primordial en la transmisión de valores a menores; posteriormente se señalará el papel activo de la escuela en el proceso de socialización; en tercer lugar, el grupo de iguales será analizado desde la influencia que la presión de grupo tiene en la interiorización de valores y de contravalores; y por último, se analizarán los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, así como su impacto en la transmisión de valores.

1. LA FAMILIA

Pese a que el papel de la familia como agente difusor de valores ha ido disminuyendo, no debemos ignorar ni desestimar a esta influyente institución, puesto que es en ésta donde se crean los valores esenciales que guían los procesos de orientación personal y social de las personas.

Para la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (en adelante FAD) (2003), la familia es la organización excepcional donde las personas participan de manera permanente a lo largo de todo el ciclo vital.

Elzo (2006) resalta la importancia que tiene priorizar desde la familia, entendida ésta como institución y principal agente de socialización en las etapas más tempranas del desarrollo humano, los valores principales a transmitir. En este sentido, sugiere priorizar la educación de los hijos e hijas con base en la transmisión de siete valores claves que se señalan a continuación:

- 1) La competencia personal, “aprender a aprender”, es la máxima de Jacques Delors que deben activar los/as menores, jóvenes y adolescentes.
- 2) La racionalidad, entendida ésta como inteligencia integradora y de los sentidos y sentimientos que se plasman en el patrimonio de las personas.
- 3) La diferenciación entre el dinero como valor y el valor del dinero, es decir, enseñar a distinguir entre el dinero como un valor prioritario o no prioritario con base en la escala de valores y el esfuerzo que supone conseguir o ganar dinero.
- 4) La tolerancia y la autoridad responsable, fomentando la asunción progresiva de la responsabilidad, así como la actitud de sacrificio y esfuerzo.
- 5) La permisividad y la necesaria intolerancia. Para dicho fin es importante tomar conciencia de la intolerancia, de tal manera que salgan a la luz los valores de tolerancia activa, de autonomía, de autorresponsabilidad y de corresponsabilidad, así como el valor de la solidaridad.

- 6) Los valores instrumentales, entendiendo éstos como la materialización de los buenos deseos en la puesta en marcha de acciones comprometidas para dicho fin.
- 7) La utopía por un mundo mejor como cumplimiento, resultado y consecuencia de los valores anteriores:

“La utopía forma parte del ámbito de lo plausible, de lo racionalmente pensable teniendo en cuenta los condicionamientos con los que tenemos que vivir. (...) La utopía además de unos objetivos a conseguir, una ilusión a alcanzar, unos ideales por los que luchar, presupone la toma de conciencia del camino a recorrer, del esfuerzo a invertir, de las inercias a superar, de los conciudadanos a convencer.” (p. 24)

Según el estudio realizado por la FAD (2003) con padres-madres, hijos e hijas de edades comprendidas entre los 14 y 20 años, el 97% de los/as progenitores y progenitoras, así como el 94% de los y las adolescentes, consideraron que “mantener unas buenas relaciones familiares” es un valor “bastante o muy importante”. Del mismo modo, este estudio concluyó que la familia, independientemente del modelo, sigue estando entre los valores más importantes. Así, desde el seno familiar se intenta transmitir valores que ayuden a sus hijos e hijas a afrontar la vida diaria, valores fundamentalmente normativos. En la misma línea, los hijos e hijas identifican correcta y satisfactoriamente este bagaje de valores normativos que adquieren paulatinamente.

En la tabla que a continuación se presenta (Tabla 2) se sintetiza la jerarquía de valores más importantes para la educación de los hijos e hijas desde el punto de vista de los/as progenitores/as, así como de los/as propios/as menores y adolescentes. En dicha tabla se puede apreciar, por un lado, que los valores que más valoran ambas partes son “el sentido de la responsabilidad”, “el esfuerzo” y “la tolerancia y el respeto” y, por otro lado, que los valores que están a la cola de sus prioridades e intereses son “la curiosidad”, “la fe religiosa” y “el no llamar la atención”. En consecuencia, se puede afirmar que existe una relación directa entre la jerarquía de valores que inculcan los padres y madres y el posicionamiento de valores que mantienen sus hijos e hijas.

Tabla 2. Jerarquía de valores más importantes para la educación de los/as hijos/as

VALORES	% MADRES Y PADRES	% HIJAS E HIJOS
Sentido de la responsabilidad	73,9	74,2
Esfuerzo	69,7	72,1
Tolerancia y respeto	65,7	60,7
Solidaridad	29,6	23,8
Buenos modales	27,2	40,3
Capacidad para disfrutar	24,1	12,8
Espíritu de ahorro	18,6	28,3
Obediencia	16,0	22,8
Valentía, capacidad de arriesgar	8,9	6,7
Interés social y político	5,0	4,5
Cuidado del aspecto físico	4,9	5,8
Curiosidad	3,9	3,4
Fe religiosa	2,8	5,2
No llamar la atención	1,6	3,9

Fuente: E. Megías (coord.). FAD. *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. 2003.

Otro argumento de peso que apoya el valor que la adolescencia y juventud adjudica a la familia como institución es el resultado obtenido por la Fundación Santa María en un estudio realizado a 4.000 jóvenes del Estado (excepto Ceuta y Melilla) de edades comprendidas entre los 15 y 24 años durante el año 2005. Dicho estudio concluye, como se observa en la siguiente tabla (Tabla 3), que los y las jóvenes conceden una elevada importancia a la familia (3,79 sobre 4), superior a la que conceden al grupo de iguales (3,58 sobre 4) y al propio trabajo (3,52 sobre 4). En el mismo sentido, otro dato relevante es que el valor que conceden a la familia se iguala con el valor que dan a la salud personal (3,80 sobre 4).

Tabla 3. Grado de importancia que se concede a diferentes instituciones y acciones

Salud	3,80
Familia	3,79
Amigos y conocidos	3,58
Trabajo	3,52
Ganar dinero	3,46
Llevar una vida moral y digna	3,37
Tener una vida sexual satisfactoria	3,36
Tiempo libre y ocio	3,40
Estudios, formación y competencia profesional	3,25
Política	1,92
Religión	1,76

Fuente: P. González Blasco (dir.). Fundación Santa María. *Jóvenes Españoles* 2005.

De la misma forma que se ha constatado la gran influencia, en sentido positivo, de la familia como institución y agente socializador y trasmisor de valores elementales clave para la vida de los/as menores, conviene ahora tratar un aspecto distinto, puesto que la familia también puede tener un enorme peso en la difusión de contravalores. En este sentido, es necesario referirse a los valores implícitos en el proceso de socialización, que son diferentes para niñas y niños; es decir, la transmisión de actitudes sexistas en el seno familiar. Además, se debe recordar que, como resultado del sistema patriarcal, se tiende a enseñar a los niños y a las niñas a comportarse de manera diferente y, por lo tanto, a diferenciarse entre sí.

De este modo, los valores, normas, hábitos y estilos de vida que se asocian con la educación de la masculinidad son: la autoconfianza, el autocontrol, el control sobre las personas y sobre los recursos, ya que se consideran los proveedores del sustento de la familia, asumen rápida y fácilmente el protagonismo de la vida política y social, ocupan altos cargos, etc.

Por el contrario, la educación o enseñanza de la femineidad está directamente asociada con la condición de ser pasiva, dependiente, obediente a la figura masculina, así como a las funciones de cuidar a los hijos e hijas y a los/as enfermos/as, ser buenas trabajadoras del hogar, poder asumir puestos como secretaria, tesorera o asistente social.

Así, desde el ámbito familiar, el resultado de un proceso de socialización diferenciado con base en el género se caracteriza por el aprendizaje e interiorización de valores tradicionales y estereotipos de género que afianzan la división sexual de la sociedad.

2. LA ESCUELA

Junto a la institución familiar, la institución educativa en sus diferentes modalidades, esto es, la educación formal y la no formal, adquiere un papel excepcional en la enseñanza de valores a menores y adolescentes.

Así, Tedesco (1995) enfatiza la difusión de valores como principal misión socio-educativa de los centros educativos, para lo que considera necesario: *“promover el vínculo entre los diferentes valores, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. Son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación a la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples modalidades.”* (p.129)

El autor afirma, además, que es necesario implementar la intervención socio-educativa en valores en sus diferentes dimensiones: moral, cívica, la convivencia, la tolerancia y el respeto a la diversidad..., ya sea de manera directa o indirecta, como eje transversal del proyecto curricular y de los materiales curriculares.

En este sentido, conviene hacer una breve referencia a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que promueven,

entre otras líneas transversales: la educación para la salud; la educación para el consumo; la educación moral y cívica; la educación para la paz; la educación vial; así como la educación para la igualdad de sexos.

En lo que concierne a la educación para la igualdad de sexos, es necesario destacar que todavía se transmiten valores sexistas directa e indirectamente. Así, según López (2003) *“los contenidos y las ilustraciones de los libros de texto ocultan a las mujeres, o bien reproducen los roles tradicionales en ambos sexos”* (p. 9).

La relevancia de la educación y de la transmisión de valores que se hace desde los centros educativos hace necesaria la formación adecuada del profesorado y del resto de agentes educativos que intervienen en este proceso. En este sentido, para Pérez (1999), la intervención educativa en valores es una ardua tarea para la que se requiere una preparación adecuada, así como la certeza y el convencimiento de que el cambio en los/as menores es posible.

Por todo esto, el valor de la igualdad es un reto a alcanzar por parte del sistema educativo y del resto de agentes socializadores, dado que estamos ante una escuela apoyada en la igualdad formal y no en la igualdad real, para cuya consecución es importante pasar de una escuela mixta a una escuela coeducadora.

2.1. Problemas vinculados a la gestión democrática de la convivencia escolar

Conviene hacer una breve referencia al fenómeno del bullying o acoso escolar, que se caracteriza por ser un tipo de violencia que tiene lugar en el grupo de iguales y que ocurre mayoritariamente en los centros educativos.

Sobre el acoso escolar y, más en general, sobre la convivencia y los conflictos en el ámbito escolar, la institución del Ararteko elaboró un informe extraordinario (*Convivencia y conflictos en los centros educativos*, Ararteko, 2006) y ha llevado a cabo diferentes foros de participación. Las aportaciones del último de ellos se han recogido en el libro *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*, editado recientemente (Ararteko, 2008).

Tal y como señala un estudio realizado recientemente en Cataluña bajo el título *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña*, que ha contado con el asesoramiento de Javier Elzo, los chicos y chicas de 16 a 18 años corren el riesgo de sufrir entre tres y cuatro veces más agresiones contra su seguridad personal que la gente mayor (robos de bolso o cartera, atracos, tirones, etc.).

En relación con este tema, una de las particularidades más importantes de la violencia entre el grupo de iguales es que ésta se caracteriza por ser un claro reflejo de una sociedad adulta marcada por un modelo de valores socio-culturales basados en el binomio dominio/poder-sumisión.

Como señala Díaz-Aguado (2005), es importante que la violencia escolar no sea considerada como un fenómeno aislado de uno/a o varios/as alumnos/as o clases, sino como un problema social que afecta a toda la comunidad educativa.

En este sentido, un estudio llevado a cabo con adolescentes por Coonolly y colaboradores (2000) comprobó la relación entre el bullying, el sexismo y la violencia de género:

“Los que desempeñan el papel de matón con sus compañeros manifiestan actitudes contrarias a la igualdad entre hombres y mujeres, establecen relaciones de pareja de forma precoz, e incurrir en conductas de violencia de género con mayor frecuencia que los otros estudiantes” (Coonolly y colaboradores, 2000; en Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004, p.95)

La intolerancia y la violencia están constituidas por diversos componentes a nivel cognitivo, emocional y conductual. Por este motivo, la influencia de la educación en estos componentes juega un papel elemental para erradicar estos contravalores. (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

En definitiva, desde la comunidad educativa es importante promover valores relacionados con la igualdad de oportunidades, la diversificación profesional y la conciliación de la vida familiar, personal y laboral, y, en consecuencia, construir activamente la igualdad para prevenir y erradicar la violencia en sus diferentes manifestaciones.

3. EL GRUPO DE IGUALES Y LA PRESIÓN DE GRUPO

El grupo de iguales tiene un peso importante en el desarrollo personal y social de los/as menores y adolescentes, ya que sentirse aceptado/a por un grupo de amistades aporta, entre otros aspectos, sensación de seguridad y pertenencia.

Cuando se deja atrás la infancia, los/as adolescentes forman piña en grupos de pares, con los que se articulan a partir de las relaciones y redes adquiridas como vecinos/as y/o compañeros/as de escuela, principalmente. Estos grupos se constituyen generalmente por la proximidad relacional y por criterios de preferencias (estéticas, sentimentales, etc.).

El grupo de pares en la adolescencia sirve como una coraza para protegerse de las adversidades del mundo, compartiendo las experiencias con los iguales. Y, en la medida que no se ven perspectivas para salir del atolladero de la adolescencia y la juventud, el grupo adquiere una mayor significación y trascendencia. Los/as jóvenes, como tantos grupos sociales, responden de manera contradictoria: aislándose entre semana en el hogar familiar, el estudio, la música, las videoconsolas o los audiovisuales, y abriéndose durante el fin de semana al mundo, saliendo en grupo. Unos grupos de jóvenes heterogéneos, en los cuales se acepta a personas en situación similar (adolescentes y jóvenes perdidos/as en una suerte de carrera de obstáculos hacia el mundo adulto), que buscan, más que una identidad individual, identificaciones transitorias y variables en función de la edad y el contexto. (Elzo, J.; Laespada, T.; y Pallarés, J., 2003, p.111)

En este sentido, en ocasiones los/as menores y adolescentes se dejan llevar por el grupo de iguales debido a la presión que éste ejerce sobre ellos/as. La presión de grupo sobre el individuo promueve, en muchas ocasiones, sentimientos de conformidad y, por tanto, de

dejarse llevar por otros/as sin espíritu crítico. Así, en grupo se pueden tener comportamientos que de forma aislada no tendrían sentido ni posibilidades reales de ejecución, como puede ser: provocar alborotos, intimidar a un desconocido/a, impresionar a los/as adultos/as, etc. Ante situaciones como éstas, lo ideal sería que los/as menores aprendiesen a manifestar sus opiniones, sentimientos y preferencias con base en sus valores y argumentaciones, y no con base en la presión de ciertos miembros que componen el grupo.

4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

“Si en treinta años aún no hemos aprendido a domesticar la televisión, ¿qué no ha de pasar si en la última media docena de años han entrado en casa el ordenador, la consola de videojuegos, internet y los teléfonos móviles?” Salvador Cardús, sociólogo (en Castells y Bofarull, 2002)

En estudios promovidos por la Oficina del Defensor del Menor de Madrid durante 2004 y 2005, el 37% de los/as menores de edad manifestó la necesidad de emplear con frecuencia las nuevas tecnologías, el 38% manifestó reacciones contraproducentes al verse privado del teléfono móvil, es decir, afirmaron que *“se sintieron sumamente agobiados si se les quitaba el móvil”* y el 14% declaró *“ser adicto”* a algún tipo de videojuego.

Del mismo modo, un estudio realizado por la Universidad de Navarra en el año 2005 sobre los hábitos de ocio digital entre 4.000 menores y adolescentes de veinte ciudades españolas, concluyó que la televisión es el medio menos atractivo frente al teléfono móvil, los videojuegos e internet. Así, el 37% prefería ver la televisión frente al 40% que optaba por el teléfono móvil; el 37% escogía la televisión frente al 47% que elegía los videojuegos; y finalmente, el 32% señalaba la televisión frente al 38% que prefería internet.

A la luz de estos datos, parece necesario analizar detalladamente qué valores se transmiten desde el ocio digital y qué consecuencias, positivas y/o negativas, generan en los/as menores y adolescentes la televisión y sus mensajes publicitarios, el uso del teléfono móvil, el manejo de internet, así como el uso del videojuego.

4.1. Televisión y publicidad: la influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los/as menores

Un sondeo elaborado en el año 2004 por la CEACCU (Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios) sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías en la infancia y juventud, señaló que los niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 12 años pasan delante del televisor una media diaria de 218 minutos (3 horas y 40 minutos). Por este motivo, la televisión parece ser un poderoso agente de transmisión de valores, positivos y/o negativos. Otro dato importante, según este estudio, es que el consumo televisivo aumenta con la edad:

“Hasta los seis años, hay un 21% de los pequeños que no la ven a diario; entre los seis y los once años, son el 14% de los niños los que no la ven todos o casi todos los

días. Sin embargo, este porcentaje cae al 8%, en el caso de los adolescentes a partir de 12 años, quienes en un 92% ven la televisión todos o casi todos los días.” (p.4)

Según Urra (2006), la televisión se caracteriza por ser un medio de comunicación excesivamente poderoso que resta el privilegio en la transmisión de valores a familiares y profesorado, aunque no hay unanimidad en este punto. La televisión emite y transmite ideales, valores y estilos de vida que en ocasiones son positivos, pero que en otras son negativos. Así, este autor detalla los contravalores que este medio transmite a nuestros/as menores y adolescentes, concluyendo que los mensajes contraproducentes que transmite la televisión constituyen una problemática social de primer orden:

“Por eso, en la cultura televisiva, la violencia constituye la regla, no la excepción. Se transmite la peligrosa idealización de la supervivencia y admiración al más fuerte, insensible, al educadamente o no depredador. Llegados a este punto, y conscientes de que los medios de comunicación reflejan en gran medida nuestro modelo cultural y nuestro sistema de valores, (hemos de considerar que) son un problema social.” (p. 440)

Es obvio que la violencia televisiva genera más violencia, ya que estas conductas tienden a ser aprendidas e interiorizadas y, por tanto, el empleo de ésta como recurso gratuito tiende a normalizarse. De igual manera, la transmisión de mensajes sexistas, el ideal de belleza (especialmente en la mujer) y la incitación al consumo a través del empleo de mensajes subliminales y técnicas publicitarias hacen que los/as menores se conviertan en personas manipuladas que se guían, si no tienen espíritu crítico, por este tipo de mensajes (Acción Familiar, 2004).

Para Castells y Bofarrull (2002) se estaría hablando de una “sociedad bulímica,” caracterizada por un ansia extrema por ingerir todo lo superfluo, es decir, los valores insignificantes y en ocasiones triviales:

“Lo que hemos llamado sociedad bulímica, en la que nos hallamos inmersos, con una voracidad exagerada por todo lo superfluo, es la que prima el bombardeo mediático de continuos mensajes consumistas, que van desde formas de enriquecimiento rápido, al elogio de la sopa boba bien calentita para el hijo-adulto que vive en casa (...), el miedo a la exigencia educativa (...), la complacencia ante la ramplonería de los medios de comunicación y la ingestión masiva de basura televisiva o de subproductos como videojuegos violentos, páginas web para estudiantes vagos...” (p.18)

Un estudio llevado a cabo por la FAD e INJUVE, bajo el título “Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes” (2004), donde se analizaba qué valores están presentes en la publicidad dirigida a la juventud, concluyó que los valores más transmitidos eran “tener o consumir cosas”, “experimentar nuevas sensaciones”, “libertad física, actitudinal o mental”, “vivir al día”, y “poder” y “transgresión”. Por el contrario, los valores menos difundidos eran “prepararse para el futuro”, “solidaridad”, “armonía familiar” y “compromiso social”.

A modo de conclusión, cabría señalar que los estereotipos irreales que aparecen en la televisión son fruto de una sociedad caracterizada por la ausencia de modelos de referencia. (Ezpeleta, 2007)

4.2. Videojuegos

Existen en España diversos estudios sobre el consumo de videojuegos entre los/as menores. Así, según la AIMC (Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación), en 2004 el 73,7% de los niños/as entre 8 y 13 años tenía algún tipo de videoconsola. El mismo estudio realizado un año más tarde desvela que un 57,7% de hogares con niñas y niños entre los 10 y 15 años posee videoconsola, cifra que asciende al 61,8% en edades superiores, entre los 16 y 17 años.

Una de las fuentes más recientes sobre este tema se encuentra en el estudio *Niños y Pantallas*, llevado a cabo por el Centro de Investigación Vértice desde el último trimestre de 2004 hasta el primero de 2005, con una muestra de 4.000 escolares, de entre 10 y 18 años, de toda España, con el objetivo de conocer su escala de preferencias en relación con el consumo de televisión y videojuegos. A continuación se recogen algunas de las conclusiones más significativas de este estudio:

- Existen diferencias significativas en función de la edad y el sexo de los y las menores a la hora de decantarse por un videojuego o por la televisión. En este sentido, destaca que los niños se decantan por el videojuego, en el 54% de los casos, mientras que uno de cada tres elige la televisión. En contrapartida, las niñas manifiestan su preferencia por la televisión en una proporción de 3 sobre 4.
- Cuanto mayores son los/as menores, mayor es el porcentaje de quienes manifiestan su preferencia por la videoconsola. Además, el uso de los videojuegos se da con mayor frecuencia durante los fines de semana.
- Por lo que respecta a la influencia que los juegos educativos ejercen sobre sus vidas, destaca que una tercera parte de los/as menores considerados/as manifestó que jugar con la videoconsola le resta tiempo para estudiar, una cuarta parte consideró que le resta tiempo para estar con la familia y, finalmente, una quinta parte declaró que le quita tiempo de estar con el grupo de iguales. Asimismo, destaca que el 28% de niños/as de edades comprendidas entre los 10 y 12 años se consideran enganchados/as a los videojuegos.

En cuanto a la violencia que aparece en los videojuegos, cabe subrayar, según datos obtenidos por el estudio *Videojuegos, menores y responsabilidad de los padres*, realizado por Civértice, Protégeles (2005), los siguientes datos:

- El 7% de los/as menores reconoce que tortura o mata a personas.
- El 20% de los/as menores reconoce jugar con videojuegos en los que se daña, tortura o mata a niños, ancianos o embarazadas.

- El 15% de los/as menores reconoce jugar con videojuegos en los que se reproduce, de forma interactiva, violencia hacia las mujeres.
- El 15% de los/as menores reconoce jugar con videojuegos en los que los personajes consumen drogas.

Otro dato alarmante que manifiesta este estudio es que el 11% de los/as menores encuestados/as (15% niños y 7% niñas) considera que los videojuegos pueden hacerles más violentos/as.

Según concluye el estudio llevado a cabo por la FAD (2004) entre jóvenes de 14 y 18 años, el uso del videojuego es un comportamiento cultural masculino, ya que los chicos juegan el doble (el 73,9% de los chicos frente al 43,4% de las chicas).

Por otro lado, el estudio *Usos y Hábitos de los Videojuegos*, realizado por ADESE (2006), señala que entre el 75 y el 80% de la población española entre 7 y 34 años utiliza los videojuegos y un 70% lo hace al menos una vez por semana. Si nos centramos en los/as menores, el 78% entre 11 y 16 años son jugadores/as y el 67,4% de los/as niños/as entre 7 y 10 años también juegan. A pesar de estos datos, el estudio da a conocer que el perfil del jugador/a no es tan juvenil, puesto que cuatro de cada diez jugadores/as tienen entre 20 y 34 años. Por último, el informe destaca un importante aumento de jugadores/as a través de teléfono móvil, ya que suponen un 7% de la población total (es decir, tres millones de usuarios/as).

Para Amnistía Internacional (2002) sigue siendo habitual la existencia de videojuegos que promueven valores contrarios a los derechos humanos. Además, señala que el uso del lenguaje que emplean las revistas de los videojuegos es agresivo, ya que hace referencias constantes a la violencia:

"...la violencia se encuentra ensalzada y gratificada (normalmente el juego te premia por matar), atenta contra los derechos humanos (ensalza el uso de la violencia para conseguir fines) y lleva a traspasar los elementos simbólicos, con lo cual la violencia se nos presenta como algo actual, real e incluso 'atractivo'" (Amnistía Internacional, 2002)

4.3. Internet

Según RED.ES Observatorio (entidad pública empresarial adscrita al Ministerio de Industria, Comercio y Turismo), en abril de 2007 más de 5,5 millones de hogares españoles estaban conectados a la red. En 2006 el 33,9% de los hogares españoles estaba conectados a internet (RED.ES 2006), con lo que se constata que ha habido un aumento de usuarios/as, en concreto un 13,1% más que en el mismo periodo del anterior. Además, en seis de cada diez hogares con niños/as entre 6 y 15 años existe al menos un ordenador y un 35,8% tiene conexión a Internet (RED.ES 2005).

Otra cifra relevante a señalar es que si consideramos a las personas que acceden a la red, aunque no sea desde su hogar, sino desde algún otro lugar como, por ejemplo, a través

de ciberespacios, la población conectada alcanza casi la mitad de toda la población, en concreto un 48,3%.

Según el informe *Infancia y adolescencia en la sociedad de la información* del Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2005), los hogares con niños y niñas presentan un equipamiento en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) superior a la media. De la misma manera, dicho estudio evidencia que la población infantil y juvenil emplea de manera más intensiva y frecuente el uso de las TIC, revelando diferencias estadísticamente significativas entre menores y adultos/as. Así, los y las niñas y jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y 17 años manifiestan una actitud más favorable que las personas adultas hacia las TIC.

4.4. Telefonía móvil

Un estudio sobre “Seguridad Infantil y Costumbres de los Menores en el Empleo de la Telefonía Móvil” (2005) realizado con niños/as y adolescentes entre los 11 y 17 años y llevado a cabo por la Asociación Protégeles para la Oficina del Defensor del Madrid, concluyó lo siguiente:

- Por lo que se refiere al uso del móvil como teléfono común, éste no es empleado por los/as menores como tal, salvo en algunas ocasiones. El envío de mensajes cortos es la opción más empleada. El 29% del alumnado de 6º de Primaria y el 50% del alumnado de la ESO que tiene móvil envía mensajes casi a diario. Por otro lado, el estudio concluye que uno/a de cada cuatro menores lo utiliza para hacer llamadas casi a diario. No obstante, el estudio encontró diferencias con base en la edad. Por un lado, tan sólo el 9% del alumnado de 6º de Primaria que dispone de móvil realiza casi diariamente llamadas. Por otro lado, por lo que respecta al alumnado de secundaria, cabe señalar que ese porcentaje se eleva al 25%.
- Cuando hablamos de la utilización del móvil como herramienta de ocio es importante considerar tres tipos de usos: la adquisición de juegos para el móvil, el intercambio de fotografías a través del móvil y el uso del chat. Además, por lo que respecta al intercambio de fotografías, el estudio revela que el 47% de los y las menores que disponen de teléfono móvil reciben fotografías de amistades, el 9% han recibido imágenes pornográficas y un 7% imágenes cómicas o de otro tipo; el 32% restante manifestó, sin embargo, no haber recibido fotografías de ningún tipo.

El empleo del chat desde el móvil es, sin embargo, una herramienta reciente y quizás por este motivo tan sólo un 14% de las personas encuestadas afirma haber chateado con su móvil. No obstante, el 7% que chatea a través del móvil no solamente lo hace con amistades, sino también con personas desconocidas.

4.5. Conflictos derivados de la gestión del ocio digital

Un uso inadecuado y descontrolado del móvil puede originar situaciones problemáticas como el ciberbullying, que se pone en práctica a través de diversos mecanismos, como

pueden ser el acoso sexual a través del móvil; el fenómeno “happy slapping” o “bofetada feliz”; que ocurre cuando una víctima es asaltada mientras que un/a cómplice graba la agresión a través del móvil; el envío de mensajes amenazantes; y el desprestigio en la web. Además, puede originar en los y las menores una excesiva influencia hacia la persuasión al juego y al consumo, el mantenimiento de conversaciones con personas desconocidas y la recepción de fotografías pornográficas.

Sobre el ciberbullying, los riesgos de un uso inadecuado de las nuevas tecnologías y los criterios o consejos para una utilización más segura de ellas, la institución del Ararteko ha editado y distribuido a los centros, recientemente, dos materiales didácticos con juegos interactivos para los menores y guías para sus educadores: *Ciberbullying (Material didáctico para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías)* y *Leihoak (Una aventura real en un mundo virtual. Disfrutar de internet... sin caer en la red)*.

A continuación, se presenta una breve descripción del menor con base en dos puntos de vista. Por un lado, como agente pasivo/a o receptor/a de dichas realidades conflictivas y, por otro lado, como agente activo/a.

a) Menores como agentes receptivos/as

En cuanto al acoso a través de las nuevas tecnologías, es preciso señalar que el 6% de los/as menores de 6^a de Primaria (12 años) se han sentido acosados/as sexualmente en alguna ocasión. Entre el alumnado de la ESO ese porcentaje alcanza el 18%.

El 72% de los/as menores encuestados/as confirma que ha recibido SMS invitándoles a participar en sorteos o juegos de azar tipo “casino”. En el mismo sentido, el 68% confirma haber recibido mensajes no deseados tipo spam en internet. Por otro lado, destaca que el 9% afirma haber recibido imágenes pornográficas a través de la terminal de su móvil. Finalmente, cabe señalar que cada vez se detectan más casos de víctimas de agresiones virtuales o, dicho en otras palabras, de cibervíctimas (Smith y College).

b) Menores como agentes activos/as: el acoso entre el grupo de iguales a través de las nuevas tecnologías (ciberbullying)

El ciberbullying o ciberacoso se define como una forma de agredir o humillar a personas a través del empleo de las nuevas tecnologías, ya sea en forma de amenazas por el móvil, mensajes ofensivos o mediante el diseño de páginas web, con el principal propósito de desprestigiar a un compañero/a (Smith y College). Se caracteriza por el anonimato, la elección de representantes imaginarios y la ausencia o bajo nivel de percepción del daño causado. Estos son algunos factores que están haciendo de esta forma de abuso una estrategia habitual para muchos/as menores. Algunas prácticas de ciberbullying consisten en vejaciones por correo electrónico, mediante el envío de mensajes amenazantes y/o insultantes.

Destaca, por otro lado, el fenómeno “happy slapping”, una expresión que podría definirse como “abofeteo feliz”, que se caracteriza por el empleo de la cámara digital de un móvil para grabar una escena violenta que el grupo de iguales está cometiendo. Tras la agresión y grabación de este tipo de actos violentos, se tiende a compartir las imágenes con el grupo de iguales y en ocasiones se divulgan las grabaciones violentas por internet.

Para Urra (2006), el uso incontrolado de los videojuegos junto a la presión de grupo puede originar este tipo de comportamientos violentos a través del móvil, afirmando que:

“Sin la educación adecuada, la juventud puede ser víctima de lo que se ha denominado pantallización, un fenómeno que lleva a distorsionar el mundo real y reducirlo a las dimensiones de una pantalla. De televisión, de móvil o de ordenador. Lo malo, así, parece menos malo a adolescentes criados en la cultura de la imagen, acostumbrados a grabarlo todo, hacer fotos y mandar SMS.” (En La mirada de Jokin. “Los matones sofistican sus métodos”. 16 de febrero de 2006).

c) *Adicción a las nuevas tecnologías: agentes socializadores versus individualizadores*

El teléfono móvil, la televisión, internet y los videojuegos son medios que ayudan a mantener las relaciones interpersonales y, por tanto, ayudan a socializarse. En palabras de Bringué (2007), estos medios pueden actuar como pantallas de relación social (p. 11).

Sin embargo, el empleo abusivo del móvil, así como de otras tecnologías, puede dar lugar a una adicción y, en consecuencia, a un aislamiento permanente. En países donde las nuevas tecnologías están muy desarrolladas y extendidas entre la población, como EE UU y Japón, existe un alto porcentaje de menores que está enganchados/as a la cultura digital. En EE UU se emplea el término “screenagers” para referirse, de manera general, a aquellos/as menores y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y 20 años que están enganchados/as a la pantalla, ya sea del ordenador, del móvil, de la televisión, etc.

A pesar de que en el Estado el fenómeno del menor encerrado/a en su habitación conectado/a a todo tipo de aparatos electrónicos no es tan frecuente ni tan intenso, algunas investigaciones empiezan a considerar como objeto de estudio la “bedroom culture” (De Bofarrull, 2005 y Livingston, 2002).

Basándonos en González, Espinar y Frau (2006), la problemática que estamos tratando se puede resumir de la siguiente manera:

“Para la juventud el dormitorio parece haberse convertido en un santuario personal, un espacio donde los adultos no tienen cabida. La habitación es, así, el único territorio privado posible donde la televisión, la música y el ordenador

compiten y comparten la atención de los jóvenes. El acceso a Internet y el teléfono móvil se constituyen en medios para mantener los vínculos con sus amigos en la distancia y la soledad de su cuarto.” (pp. 4-5)

La clave para solucionar el problema está sin duda en la Declaración sobre la Educación de los Medios promulgada por la UNESCO en 1982, donde se subraya la importancia que la escuela y la familia tienen en la asunción de la responsabilidad de preparar a las y los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y el sonido.

Para finalizar, y como conclusión de este apartado dedicado al análisis documental, es importante señalar que los diferentes agentes de socialización que hemos señalado están en constante interacción, puesto que se influyen recíprocamente en la transmisión de valores y contravalores.

Por ello, el gráfico que se presenta a continuación (Gráfico 1) pretende resumir algunos de los valores principales, así como contravalores que a lo largo de esta sección se han ido señalando.

Gráfico 1. La transmisión de valores y contravalores de los principales agentes de socialización

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

CONTRAVALORES:

Televisión

- La televisión como “canguro”
- El fenómeno “Couch potatoes”

Mensajes publicitarios

- Éxito social y/o sexual
- Competencia, competitividad, prestigio y poder
- Afán de posesión
- Comodidad, negación del esfuerzo
- Prestigio y poder, apariencia
- Publicidad sexista

VALORES:

- Universalización del conocimiento

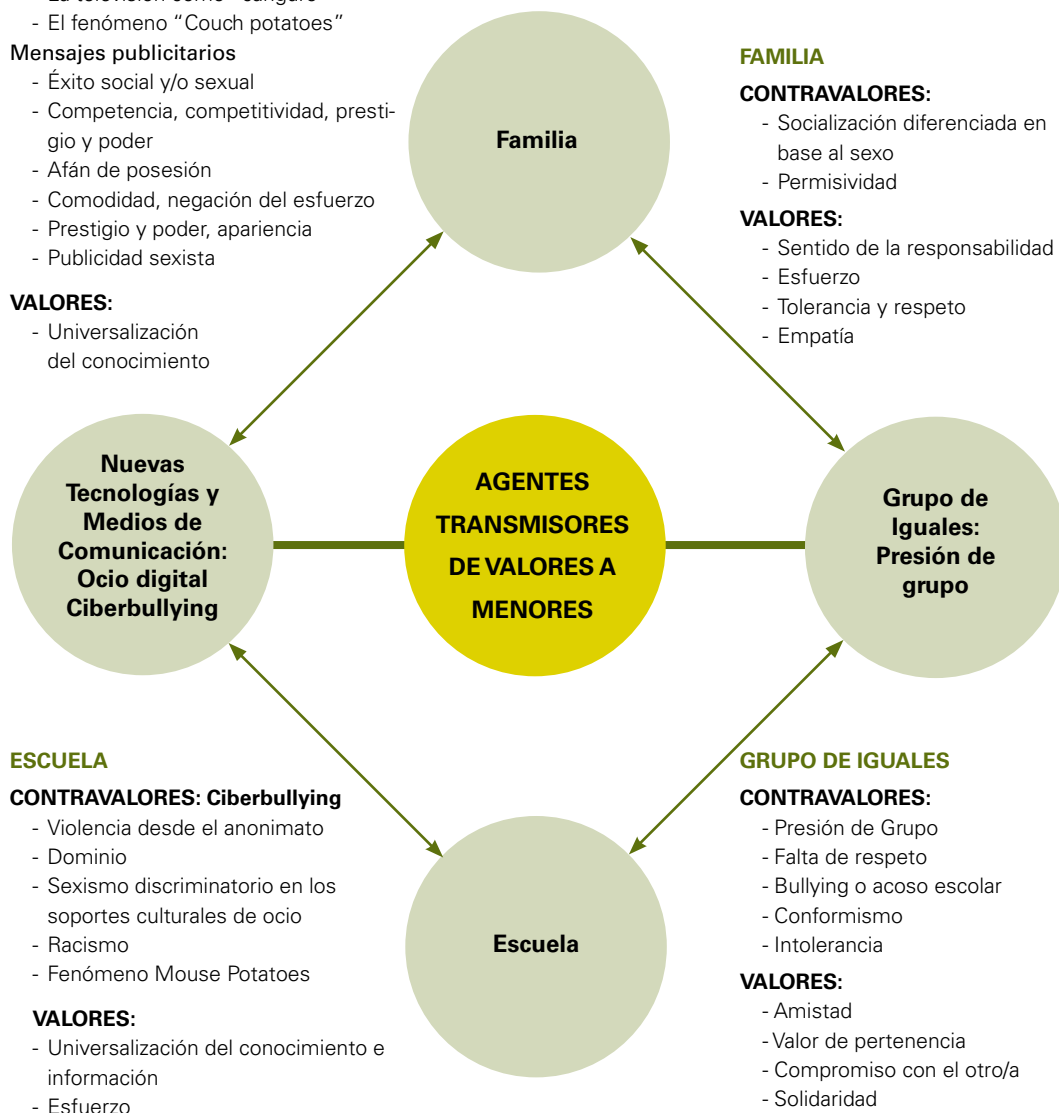
FAMILIA

CONTRAVALORES:

- Socialización diferenciada en base al sexo
- Permisividad

VALORES:

- Sentido de la responsabilidad
- Esfuerzo
- Tolerancia y respeto
- Empatía



II

**METODOLOGÍA CUANTITATIVA:
CUESTIONARIOS A ESCOLARES DE LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO**

En esta segunda parte del estudio se va realizar un análisis de las principales cuestiones abordadas en el cuestionario dirigido a la población escolar de la CAPV, que se realizó a un total de 1.829 personas.

En primer lugar, se presentan brevemente las conclusiones fundamentales en torno al cuestionario que se proporcionó a escolares de 2º ciclo de Educación Primaria. Posteriormente, se recogen aspectos relativos a los/as escolares de 3º ciclo de Educación Primaria. Por último, se llevará a cabo una descripción de las distintas variables que se incluyeron en el cuestionario diseñado para el alumnado de ESO de la CAPV.

1. CUESTIONARIO ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“Educar a los más pequeños es un papel que combina la ilusión, el amor y cariño, con una enorme responsabilidad y muchas dudas. Labor para la que nadie se siente suficientemente preparado y que parece no contar con más guía que la que ofrece la buena voluntad, la experiencia y la tradición.”

(Elena Rodríguez e Ignacio Megías, 2005)

Esta parte del estudio es –probablemente– la más novedosa de este informe, ya que en los estudios de menores que se desarrollan por medio de encuestas autorrellenadas practicadas es inusual descender en la población diana de la edad de 12 años y menos frecuente aún los que descienden a edad tan temprana como los 8 años. Pero, además, es mucho menos común que el ámbito central de investigación sea los valores que sustenta la población infantil. Veamos las razones que nos empujaron a descender la edad a este nivel.

La aprobación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia (1989; España la ratificó al año siguiente) supuso un paso importante en la consideración del menor o la menor como sujeto de derecho y la obligación de la población adulta de salvaguardar estos derechos, así como la supremacía del interés del menor o la menor. Desgraciadamente, en muchos entornos desfavorecidos económicamente o incluso en

lugares bien acomodados se convierte más en una declaración de intenciones que en aplicación real de las posibilidades de protección infantil. Sin embargo, la Convención y los derechos en ella establecidos deben ser considerados en cualquier estudio, informe o trabajo que se realice sobre población infantil.

El artículo 13 de la Convención establece el derecho de los niños y niñas a la libertad de expresión, y el artículo 14 señala que deberá respetarse el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, luego, aunque sea de forma muy somera, se reconoce el derecho de los niños y niñas a poder tener ideas propias y pensamiento distinto y poder expresarlo.

A pesar de vivir en sociedades muy avanzadas, en muy pocas ocasiones se considera a los niños y niñas sujetos activos de pensamiento, capaces de opinar, de expresar su interés o de decidir sobre multitud de cuestiones que les afectan directamente. En las mejores ocasiones se busca lo mejor para ellos pero sin ellos. Estamos plenamente de acuerdo con Jaume Funes (2008, p. 64) cuando señala con vehemencia que los y las menores tienen *“derecho a ser escuchados cuando las personas adultas toman decisiones importantes que condicionan significativamente su vida, así como al hecho de que escucharlos es siempre la mejor manera de considerar el interés superior, de tenerlos en cuenta en primer lugar”*. Sin embargo, Funes indica que escuchar lo que quieren decir los y las menores no siempre supone una escucha al modo adulto, sino que debe pensarse en la necesidad de contar con personas adultas adecuadas que puedan “traducir”; hacer de puente entre el mundo infantil y el mundo adulto.

Es decir, Funes señala que la primacía de los derechos de la infancia supone dejarlos participar, ser actores de sus propias vidas, *“...significa tener conciencia progresiva de la propia existencia, descubrir con ayuda de los otros la propia identidad, poderse querer porque se siente querido. Significa poder participar en la vida de todos, teniendo posibilidades de que la vida colectiva también pueda definirse en clave de infancia. Significa, finalmente, poder construir con otros niños y niñas proyectos, identidades y pertenencias comunes, sentir que forman parte de una etapa, de una generación, de una condición social respetada.”* (Funes, 2008, p. 67)

Desde este marco partimos, al intentar preguntar a los niños y niñas por sus valores. Éstas son las razones de peso que nos han empujado a tratar de experimentar con edades tan tempranas e inusuales en las encuestas dirigidas a menores. Nuestro interés fundamental fue captar desde el momento en el que se van formando primariamente los pensamientos y los valores la identificación de aquellos que prevalecen en la población infantil.

Tomemos el acuerdo de que se entiende por valores las definiciones de lo bueno y 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 (Elzo, 2002). Todas estas definiciones de lo bueno y lo malo se incorporan al contenido de las actitudes individuales y las ponemos de manifiesto en nuestra conducta externa cuando interactuamos con los demás miembros de la sociedad a la que pertenecemos. Como miembros sociales nos comportamos de una manera pautada, que responde a una norma, y los demás también esperan que nos comportemos de tal

modo, porque los valores y normas son compartidos con los demás miembros de la sociedad. Mientras los valores se comparten, no se discuten y se encuentran interiorizados por todos los miembros del grupo y el grupo actúa conforme a valores de forma mecánica, sin establecer ningún tipo de discusión o problema al respecto. Sin embargo, desde hace más de un siglo estos valores compartidos por toda la sociedad parecen haber perdido estabilidad y las conductas de algunas minorías contradicen los valores considerados estables, es entonces cuando hablamos de “crisis de valores” y la sociedad debe discutir y justificar la vigencia de los valores o su inoperancia.

En los últimos años se cuestiona de forma permanente la vigencia actual del modelo actual de valores, la aparición de valores contrapuestos que coexisten y obligan a los miembros de la sociedad a tomar decisiones sobre los valores a adoptar, lo que suele generar gran confusión e inestabilidad sobre lo que es pertinente y lo que no lo es.

Es posible que no haya circunstancia más evidente en la que se ponen de frente unos valores y otros, o lo que decimos y lo que hacemos, que cuando toca transmitirlos a los niños y niñas. Los niños y niñas tienen la extraordinaria capacidad de poner un espejo a las personas adultas encargadas de su educación y cuidado, de tal modo que debemos enfrentarnos a nuestras propias incongruencias.

En estas primeras etapas del pensamiento y la reflexión en estado muy primitivo, los niños y las niñas reflejan bien lo que sus adultos les han transmitido, con mayor peso de la transmisión sobre la elaboración propia de ideas, aún muy incipiente. Sin embargo, estas ideas, valores, creencias que van recopilando entre sus primeras etapas de la infancia hasta que se hacen adolescentes y comienzan a elaborar su propio pensamiento son la base sólida y consistente sobre la que, posteriormente, construirán su modo de interpretar el mundo y su lugar en el mismo.

Por ello, nos pareció de un valor extraordinario poder reducir la edad de nuestros encuestados y encuestadas, ponerles voz a nuestros niños y niñas, para saber no sólo de qué fuentes se alimentan, sino qué opinan y cómo ven el mundo desde su óptica infantil. Quisimos, en definitiva, entrar en su pensamiento, comprenderles desde su interior, procurar ponernos en “su piel”; aunque sea preguntándoles por cosas sobre las que la población adulta mantiene mensajes ambivalentes y que se hallan en periodo de construcción social, lo que obliga a hablar de valores y contravalores sociales.

El valor, además, orienta la acción social y las normas son criterios para la acción social, adoptadas por un individuo o por la colectividad, que están sujetas a modificación. Luego valores, normas y acción social están interrelacionados, y la mayoría de las veces las normas y la acción social reflejan el valor que los sostiene, aunque no siempre.

Aplicado a los niños y niñas de esta parte del estudio, sus acciones servirán para poder conocer sus valores, aquello que guía su conducta. Precisamente por ello, el cuestionario ha sido profundamente adaptado a sus necesidades. Hemos utilizado fotos y dibujos para una mejor comprensión, hemos eliminado las escalas de valoración que tanto nos gustan a los investigadores, precisamente porque en esta temprana edad aún no han adquirido

la capacidad de matizar, de buscar en su mundo de colores aquella gama más amplia que separa el blanco del negro. Así, hemos ido adaptando y readaptando el cuestionario hasta obtener un cuestionario muy rico para los niños y niñas de 8 a 10 años, que abren su mirada hacia “las cosas de los mayores”.

Este cuestionario se ha realizado a un total de 483 alumnos/as, distribuidos del siguiente modo de acuerdo a sus principales características sociodemográficas:

- *Sexo*: el 47,4% de la población encuestada eran niñas, frente al 52,6% de niños.
- *Red*: 58,8% pública, 41,2% privada.
- *Curso*: por curso, la distribución del alumnado encuestado es la siguiente: el 51,8% cursa 3º de Primaria y el 48,2% está cursando 4º de Primaria.
- *Edad*: el 45,3% de la población encuestada tiene 8 años; el 41,6%, 9 años; el 8,5%, 7 años; y el 4,6% restante, 10 años.
- *Lugar de nacimiento*: el 85,5% ha nacido en la CAPV, frente al 2,3% de los/as escolares encuestados/as que manifiestan haber nacido en el resto del Estado y el 12,2% que declara haber nacido en algún país extranjero.
- *Territorio histórico*: Álava (14,5%) – Bizkaia (53,6%) – Gipuzkoa (31,9%).
- *Modelo*: A (25,1%) – B (11,2%) – D (63,8%).
- *Localidad en la que cursan 2º ciclo de Primaria*: Vitoria-Gasteiz (9,1%), Amurrio (3,5%), Laguardia (1,9%), Bilbao (16,1%), Loiu (10,1%), Durango (5,2%), Barakaldo (5,2%), Getxo (10,4%), Galdakao (6,6%), Donostia-San Sebastián (3,3%), Arrasate/Mondragón (4,3%), Ordizia (5,4%), Zarautz (8,7%), Lasarte-Oria (3,1%) y Deba (7%).

A continuación se recoge una descripción de diferentes aspectos que se reflejan en el cuestionario aplicado entre los/as escolares de 2º ciclo de Primaria de la CAPV.

1.1. Factores / Agentes de socialización

Hemos realizado una pregunta clásica en las encuestas de valores cuya virtud es su capacidad para averiguar los espacios vitales de socialización, aquellos en que las personas buscan las fuentes de información y de saber para orientar su conducta o buscar consejo ante las cuestiones vitales.

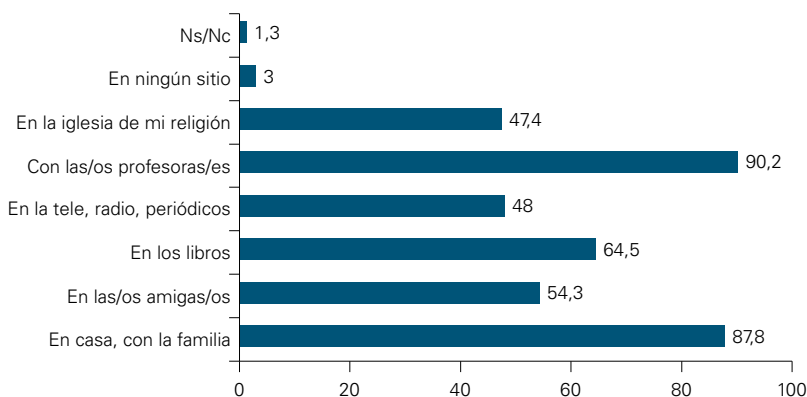
Para nuestro colectivo de escolares entre 8 y 10 años, en primer lugar figura su profesorado (90,2%) y a continuación su familia (87,8%) a muy escasa distancia. Es novedoso que la impronta del centro escolar sea tan intensa, que supere a la propia familia, aunque la distancia entre ambos sea muy escasa, si bien a medida que avanza la edad, como veremos en la próxima tabla, la relación se invierte y resulta coincidente con otros estudios similares.

En tercer lugar, aunque a cierta distancia, son los libros (54,3%) donde creen encontrar el lugar para poder aprender lo importante, seguido de los amigos y los medios de comunicación.

Luego el aprendizaje a estas edades queda asociado con el centro escolar y aunque la familia casi adquiere el mismo rango, son ambos sus pilares centrales de aprendizaje.

En último lugar aparece la iglesia de mi religión (47,4%), en una proporción muy cercana al 50%, la más elevada de todas las que se obtienen entre la población menor de edad, pero por debajo de otras opciones. Llevamos ya algunos años manifestando que la religión y sus instituciones (en su mayoría la Iglesia Católica) han perdido peso significativo en su poder de socialización y acompañamiento en los momentos vitales de las personas. Son muchos los niños que realizan el sacramento de la Primera Comuni3n a los diez a3os y en el periodo previo, de 6 a 10 a3os, suelen realizar las clases de catequesis (el 48,8% indica acudir a la misma), con lo que la influencia de esta actividad parece estar determinada.

Gráfico 2. D3nde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, seg3n sexo y edad (%)



En la tabla 4 comparamos los resultados obtenidos en las tres encuestas realizadas en este informe, para el segundo ciclo de Primaria, para el tercer ciclo de Primaria y para la ESO. Del análisis de la tabla se derivan algunas cuestiones fundamentales:

- La impronta de la familia parece cobrar más fuerza en el tercer ciclo de Primaria (entre 10 y 12 a3os) para luego perder ligeramente fuerza, si bien siempre superior al 90%.
- El profesorado va perdiendo peso como agente socializador a medida que aumenta la edad de la población infante-juvenil. En la última etapa de Primaria su importancia, aunque inferior, es similar a la obtenida en el segundo ciclo de Primaria, mientras que en la ESO, aun siendo la segunda en orden de importancia, su capacidad va cediendo terreno frente a otras instancias socializadoras informales.

- El grupo de amigos o amigas tiene un peso muy similar en los tres colectivos analizados. Aunque en el caso de los más pequeños queda por detrás de los libros, en los tres casos ronda el 54% de alumnado que lo considera importante para orientarse en la vida, si bien en el caso de la ESO debe añadirse que la calle es otro factor complementario a las amistades.
- Los libros como fuente de información y de lugar donde alimentarse para saber cómo actuar pierde peso a medida que aumenta la edad. En el caso de la población más joven, el 64,5% considera los libros una fuente importante, proporción que se reduce hasta el 26,5% para el caso del alumnado de la ESO.
- Algo similar ocurre con los medios de comunicación (radio, TV y prensa), cuyo peso es mayor entre los más pequeños (48%), pero desciende en las etapas de Secundaria (22,3%).
- El cambio importante se produce en la iglesia. Decíamos que entre la población más joven el 47,4% consideraba su capacidad para ayudarles a orientarse en la vida, pero entre el alumnado de secundaria su reconocimiento queda reducido al 7,6%.
- Internet, preguntado únicamente en el último ciclo de Primaria y en Secundaria, parece ser reconocida como fuente de saber entre el 37,8% de los niños y niñas de 10 a 12 años, pero desciende drásticamente entre el alumnado de secundaria (13,9%). Aquí queda la duda de saber si realmente estamos ante una cuestión de edad y a mayor edad mayor relativización de su potencial, o son las nuevas generaciones que han incorporado plenamente internet en su vida cotidiana. Nuestra hipótesis sugiere que internet para los y las adolescentes es más una forma de diversión y no tanto un punto de referencia vital, algo que en edades más tempranas aún no son capaces de diferenciar.

Tabla 4. Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer (para 2º ciclo Primaria) o dónde piensas que se dicen las cosas más importantes para orientarte en la vida (para 3º ciclo de Primaria y ESO) (%)

APRENDES LO IMPORTANTE...	2º ciclo	3º ciclo	ESO
...en casa, con la familia	87,8	93,1	91,4
...entre las/os amigas/os	54,3	55,9	53,4
...en la calle			15,8
...en los libros	64,5	59,3	26,5
...en la tele, radio, periódicos	48	46,4	22,3
...con las/os profesoras/es	90,2	85,2	54,1
...en la iglesia de mi religión	47,4	26,3	7,6
...en internet		37,8	13,9
...en ningún sitio	3	0,2	1,8
Otro sitio		12,4	2,8
Ns/Nc	1,3	0,5	1,7
N	483	584	762

Centrándonos de nuevo en la encuesta del primer ciclo de Primaria, las diferencias por género apenas arrojan resultados destacables. Las niñas señalan al sistema educativo con mayor fuerza por su capacidad de enseñarles y orientarles para la vida (91,7%), seguido por la familia (86,3%) y los libros (65,8%). Para los niños las diferencias no son tan claras. Entre la familia (89,2%) y la escuela (88,9%) la diferencia es mínima, tan es así que no puede mencionarse. Coinciden con las niñas en situar los libros en tercera posición con un 63,2%.

Entre ambos, chicos y chicas, las amistades ocupan el cuarto lugar en importancia, algo más importantes para las chicas que para los chicos. Mayores diferencias se observan en los medios de comunicación, donde los chicos les atribuyen mayor poder socializador, si bien con diferencias leves (49,3% frente al 46,5%).

Por género, la diferencia más importante se refleja en el papel de la Iglesia. Si bien tanto niños como niñas optan por dejarla en último lugar de sus preferencias, para las chicas (52,2%) tiene mayor valor y poder socializador que para los chicos (42,9%).

Respecto a la edad, la encuesta se desarrolla en el segundo ciclo de Primaria, temprano para mostrar comportamientos preadolescentes; no obstante, sí se evidencian algunos cambios significativos.

Tabla 5. Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según sexo y edad (%)

APRENDES LO IMPORTANTE...	SEXO		EDAD	
	Chica	Chico	7-8	9-10
...en casa, con la familia	86,3	89,2	87,0	88,9
...entre las amistades	55,3	53,3	51,4	58,0
...en los libros	65,8	63,2	66,0	62,4
...en la tele, radio, periódicos	46,5	49,3	44,1	52,9
...con las y los profesores	91,7	88,9	89,2	91,6
...en la iglesia de mi religión	52,2	42,9	52,6	40,6
...en ningún sitio	1,8	4,0	4,1	1,5
Ns/Nc	0,5	2,1	1,3	1,4
N	229	253	272	210

La valoración de la familia y la escuela como espacios centrales de socialización fundamental no varía entre los 7 y 10 años de edad, pero incrementan su potencial socializador los amigos y amigas y los medios de comunicación, y pierden su potencial las religiones y los libros.

Las amistades, que en la adolescencia serán casi tan importantes como la familia, empiezan a despuntar a medida que el niño y la niña crecen y crean unos lazos sociales estables, aumentado un 6,6% desde un grupo de edad al siguiente.

Merece una referencia la evolución tan importante que tienen en este ranking los medios de comunicación, los cuales, característica propia de esta época en la que vivimos, adquieren mayor importancia en el pensamiento de los y las niñas. Esto responsabiliza directamente a quienes trabajan en estos medios a cuidar especialmente a este sector tan delicado de la población. Evolución tan fuerte que incluso supera a la socialización de las amistades, elevándose en este caso un 8,8% de un grupo de edad a otro.

Desde otro punto, la religión desciende un 12%. La religión, cuyo fundamento es la orientación espiritual, que hace no muchos años era fuente de reflexión y respuestas a dudas, pierde su protagonismo y el paso de los años la va relegando al último lugar. Concretamente en las preferencias de estos niños y niñas pasa al último puesto.

Se ha procedido a la realización de una tipología familiar en función de los miembros que componen el hogar familiar. En la actualidad existe una importante variabilidad de tipos familiares, pero en una muestra de estas características no tendría mucha utilidad diferenciar en exceso. Por ello, hemos empleado una clasificación de cinco tipos, los más comunes actualmente. La familia nuclear con un hijo solo, es decir, el niño o niña entrevistado no tiene hermanos, luego el grupo familiar lo componen tres personas; la familia nuclear con dos hijos; la familia numerosa, es decir, con tres o más hijos; lo que hemos denominado familia extensa, en la que además de padre, madre e hijos, hay convivencia con abuelos, tíos u otras personas; y la familia monoparental, en la que el o la menor convive con su padre o su madre, aunque en algunos casos figura la convivencia con otras personas no estrictamente familiares, lo que entendemos que son familias reconstituidas.

La configuración familiar marca algunas diferencias, aunque son más de matiz que de cosmovisiones diferentes. En todos los casos, entre los niños y niñas de esta edad, la familia, el profesorado y los libros son los lugares en los que buscar la orientación y lo que es importante en la vida; el orden puede variar y la fuerza que se atribuye a cada uno de ellos también.

Son aquellas niñas y niños que viven en familias extensas los que identifican con más rotundidad que el resto la existencia de los distintos factores de socialización, especialmente familia, profesores, amigos y amigas, y religión. Los medios de comunicación tienen mayor influencia entre los niños y niñas que viven en familias monoparentales y los libros son más mencionados por los que viven en familias numerosas.

Tabla 6. Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según la configuración familiar del niño y niña (%)

	Nuclear con 1 hijo	Nuclear con 2 hijos	Familia numerosa	Familia extensa	Monoparental	Total
En casa, con la familia	88,3	84,7	91,0	95,7	92,2	87,8
Entre las/os amigas/os	52,0	48,3	54,3	81,1	66,7	54,4
En los libros	63,9	61,0	75,5	65,2	69,9	64,6
En la tele, radio, periódicos	41,3	43,8	51,5	59,2	68,9	48,1
Con las/os profesoras/es	90,5	90,0	87,6	93,2	92,0	90,2
En la iglesia de mi religión	37,2	47,9	48,7	55,7	50,6	47,5
En ningún sitio	4,4	2,3	1,9		11,0	3,0
Total	68 (13,9%)	258 (52,8%)	70 (14,1%)	48 (10,6%)	38 (8,5%)	482

* No puede sumar 100% por ser respuesta múltiple.

La tabla 7 presenta la importancia concedida por la población infantil de 7 a 10 años a los distintos agentes de socialización en función de las relaciones que mantienen con algunos de estos agentes y una cuestión que hemos utilizado a lo largo de todo este capítulo cual es el poder, quién decide el juego infantil. La utilización de esta variable merece una pequeña explicación de la importancia concedida. Entendemos que es un modo indirecto de medir la influencia de los demás en el niño o niña. Con ello medimos su capacidad de liderazgo, su acomodo a lo que le dicen amigos o amigas, o el poder y control sobre su comportamiento de su mundo adulto. Veremos que es una variable que explica muchos comportamientos, puesto que es un indicador indirecto para medir liderazgo y control. En el 48% de los casos, son todavía los padres y madres quienes toman la decisión por los hijos e hijas. La tutela de los padres y madres es aún fuerte en estas edades. A pesar de ello, en el 26,7% de los casos son los amigos y amigas quienes toman la decisión y en el 18,3% consideran que la decisión la toman ellos o ellas.

Debe hacerse notar que son muy pocos los niños y niñas que manifiestan con claridad desencuentro con sus padres, sus compañeros o sus profesores. La inmensa mayoría –ocho de cada diez– muestra mantener buenas relaciones con todos ellos y únicamente dos de cada diez manifiestan algún nivel de insatisfacción. Por ello, y aunque sea de forma tendencial, nos fijamos en las columnas que miden la relación “buena” y “regular”, no interpretando la columna “mal”.

Así, quienes mantienen buenas relaciones con sus padres valoran en mayor medida que el resto todos los factores socializadores, mientras que los que mantienen relaciones peores con los padres valoran todos los factores socializadores con menor intensidad. De algún modo, podría decirse que cuando la estructura familiar es sólida y valorada como el sitio donde buscar consuelo y solución, los niños y niñas refuerzan todos los demás factores. Así, aquellos niños y niñas que sitúan la relación con sus padres tambaleante desconfían de todas las demás instituciones socializadoras. Algo que no pasa cuando las relaciones

son regulares con los compañeros o profesores. Aquellos que señalan mantener relaciones regulares con compañeros y compañeras o con profesores sitúan a la familia en el lugar central para orientarse en la vida.

Tabla 7. Dónde aprendes lo que es importante, lo que hay o no que hacer, según la relación que mantienen con los padres, compañeros y profesores, así como quién decide el juego del niño o niña (%)

	TOTAL	Qué tal te llevas con tus padres			Qué tal te llevas con tus compañeros			Qué tal te llevas con tus profesores		
		Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal
En casa, con la familia	87,8	89,8	84,6	85,2	86,9	91,9	100	86,9	92	100
Entre las/os amigas/os	54,3	55,9	52,9	55,1	56,4	45,4	28,7	54,9	50,4	68,3
En los libros	64,5	69,7	35,6	56,3	62,5	74,2	82,6	65,1	57,1	84,8
En la tele, radio, periódicos	48	50,8	37,6	43,2	47,7	48,8	63,4	46,1	56,6	52,1
Con las/os profesoras/es	90,2	90,6	92,5	100	90,9	89,3	80,7	90	92	89,8
En la iglesia de mi religión	47,4	50,8	33	37,6	48,2	41,6	80,7	46,8	48,3	52,1
En ningún sitio	3,0	3,0	-	11,4	2,9	3,5	-	2,9	1,3	18,4
TOTAL	483	396	57	8*	399	74	5*	402	68	9*

** Puede observarse que apenas llegan a 9 quienes manifiestan con claridad sostener malas relaciones con padres, compañeros o profesores. Luego esta proporción figura únicamente a efectos estadísticos, pero no pueden interpretarse sus resultados.

1.1.1. Familia

Gran parte del cuestionario diseñado y adaptado a este colectivo de temprana edad se ha basado prioritariamente en la familia y en los valores que se transmiten en ella o alrededor de ella. No podría ser de otra manera. La familia mantiene a estas edades una fuerte influencia y control sobre lo que acontece alrededor del menor, es el modelo parental de valores el que tiene una influencia decisiva sobre los y las menores. Sin embargo, es difícil designar con precisión a qué llamamos familia. Quedan ya lejos las definiciones de familia basadas casi exclusivamente en la capacidad de procreación y de cuidado y mantenimiento de los menores.

La existencia de núcleos familiares de diversa índole en los que existe un pacto previo de convivencia y mutuo acuerdo sobre unas bases mínimas en las que se comparten proyectos vitales, pero sin vinculación en algunos casos al hecho de tener descendencia, ha dado lugar a diversas formas familiares, no siempre basadas en la procreación –son muchas las familias sin hijos–, ni tan siquiera en las relaciones sexuales –familias compuestas por personas que conviven y comparten proyectos vitales, pero la relación entre ellos se basa en otro tipo de afectos–.

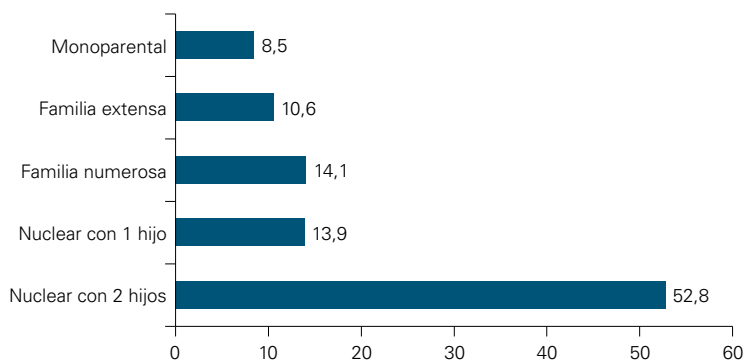
Visto desde la infancia, a pesar de la enorme diversidad familiar existente hoy en día, son los núcleos familiares más clásicos (padre y madre con hijos en diverso número) los que

predominan en la crianza de la población menor. Lejos de querer realizar ningún análisis moral sobre lo bueno de unos u otros, también la diversidad en este caso es importante, pero es de menor grado y aún lejos de la que –casi con seguridad– iremos disfrutando a lo largo del siglo XXI. Nada podemos teorizar sobre la bondad o efectividad de unos modelos familiares u otros para la crianza de los hijos e hijas. Todos los núcleos familiares pueden ser positivos y todos pueden ser nocivos. Distintas investigaciones parecen señalar como factor fundamental de desarrollo estable y equilibrio emocional en el menor no tanto quiénes componen el núcleo familiar, sino más bien qué tal es la dedicación, afecto y educación que reciben. Como señala Jaume Funes (2008, p. 87), un grupo familiar ha de ser fundamentalmente una fuente estable de estímulos, seguridad y afecto. Esta frase resume con mucha claridad lo que puede diferenciar una familia adecuada de la que no lo es. Lo demás será cuestión de matizaciones y orientaciones.

En cualquier caso, y sobre este principio, es innegable que criarse en un tipo familiar o en otro marca características distintivas a las personas, probablemente ni mejores ni peores, puesto que, garantizados algunos principios básicos, el hijo o hija utiliza su vinculación emocional de distinta forma según la tipología familiar que le toca vivir, pero sí configura un universo de pertenencias, de referencias diferente, lo que da lugar a modos distintos de priorizar en los valores.

Desde esta perspectiva, hemos querido utilizar la tipología de familias como base explicativa del comportamiento de los menores. Su tempranísima edad nos permite pensar que la influencia de sus familiares responsables es básica para configurar su pensamiento y su cosmovisión.

Gráfico 3. Tipología familiar más frecuente entre la población escolar de 7 a 10 años (%)



Sin embargo, es lógico, el tipo familiar más habitual entre el alumnado encuestado es una familia compuesta por madre, padre y dos hijos (52,8%). Es el modelo familiar más habitual en los últimos años, rota ya la trayectoria ascendente de las familias numerosísimas de la década de los 60. A continuación, son las familias numerosas (14,1%), normalmente de madre, padre y tres hijos, y en tercer lugar, las familias con un solo hijo (13,9%). Es decir, ocho de cada diez niños encuestados viven en el seno de una familia constituida por padre, madre y hermanos, en caso de tenerlos. Es decir, la visión más clásica de familia.

El 10,6% vive en lo que hemos llamado familia extensa, un hogar en el que la familia nuclear comparte su vida con otras personas, frecuentemente familiares cercanos (abuelos o tíos), y en último lugar figuran las familias monoparentales, donde la madre o el padre viven con sus hijos, aunque algunas de estas familias figuran como reconstituidas con otras personas (8,5%) y pueden convivir con algún otro familiar (abuelos).

Las relaciones familiares son buenas (81,9%). Son muy pocos los que mencionan llevarse mal con los padres (1,6%), y el 11,7% manifiesta sostener unas relaciones “regulares” con sus progenitores. Entre chicos y chicas apenas hay diferencia, al igual que entre el alumnado de 3º y 4º de Primaria.

Tabla 8. Cómo te llevas con tus padres (%)

	SEXO		EDAD		TOTAL
	Chica	Chico	3º Primaria	4º Primaria	
Bien	81,2	82,6	82,8	80,9	81,9
Regular	14,0	9,7	12,0	11,3	11,7
Mal	1,0	2,2	2,4	0,6	1,6
Ns/Nc	3,8	5,6	2,8	7,1	4,7
N	229,0	253,0	267,0	216,0	483,0

Teniendo en cuenta que existe poco margen de diferencia entre la percepción de unas familias y otras, puede decirse que son aquellos que viven en familias numerosas quienes tienen una percepción menos buena de la relación con los padres (78,1%), mientras que los hijos o hijas de familias monoparentales sostienen una relación más positiva con sus padres o madres (89,5%).

Tabla 9. Relación con los padres en función del tipo de familia (%)

	Nuclear con un hijo	Nuclear con 2 hijos	Familia numerosa	Familia extensa	Mono-parental	Total
Bien	81,3	81,1	78,1	86,7	89,5	81,9
Regular	13,1	11,7	12,7	9,8	10,5	11,7
Mal	1,3	1,9	1,7	1,9		1,6
Ns/Nc	4,3	5,4	7,5	1,6		4,7
N	68 (13,9%)	258 (52,8%)	70 (14,1%)	48 (10,6%)	38 (8,5%)	482,0

- *El concepto de familia de los niños y niñas de 7 a 10 años*

Partiendo de que la investigación pretende “escuchar” a los niños y niñas y conocer lo que ellos interpretan del universo que les rodea, hemos querido saber cuáles son modelos familiares para los niños y niñas y cuáles no lo son. Para ello, hemos tomado la idea de un

cuestionario que se realizó hace algún tiempo y que nunca fue publicado¹. Dada la edad de la población entrevistada, nos pareció oportuno utilizar imágenes para averiguar qué es una familia y qué no lo es para estos niños y niñas. Presentamos en el cuestionario imágenes de cuatro tipos de familia. Es evidente que supone una simplificación de los modelos familiares y que con ello se han priorizado algunos posibles, pero no todos los que son. Sin embargo, la excesiva juventud de los encuestados imposibilitaba mayores precisiones que sí hemos efectuado en cursos superiores.

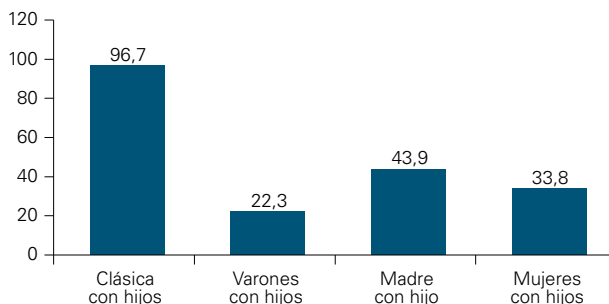
Ya lo hemos dicho: la inmensa mayoría de los niños y niñas vive en modelos familiares clásicos, compuestos al menos por ambos progenitores y un número variable de hermanos. Algunos de los niños y niñas manifiestan vivir en familias monoparentales, pero aún son muy pocas las familias con niños o niñas que se conformen por otro tipo de modelos familiares (con dos padres, dos madres, etc.).

Así, la referencia más cercana al mundo infantil son las familias clásicas, luego su capacidad para considerar otros modelos familiares puede estar limitada por la escasa experiencia, y aquellos que se aventuran a considerar otros modelos familiares seguramente estarán utilizando referencias de valores transmitidos.

La práctica totalidad de la población infantil encuestada considera que la presencia de hombre, mujer y niños es una familia. El 96,7% identifica la fotografía así presentada como familia. En segundo lugar aparece como familia la formada por una madre con un hijo, pero la proporción de alumnado que considera que esta modalidad es una familia se reduce al 43,9%, no llegando a la mitad del alumnado. En un tercer lugar aparece la fotografía que dibuja a dos mujeres con hijos. El 33,8% considera que esta composición forma una familia, mientras que la fotografía en la que figuran dos varones con hijos sólo el 22,3% de los y las menores lo ha identificado con una familia.

Si hiciéramos una clasificación de lo que los niños y niñas encuestados consideran como familia, en primer lugar estaría la familia tradicional, seguida por la madre sola, con un porcentaje que no llega a la mitad de la población, y en tercer y cuarto lugar las parejas de lesbianas y de gays. La prioridad de identificar más a las lesbianas que a los gays al considerarlas como una familia puede venir dada por el peso que se sigue atribuyendo a la figura materna, a la que se asocia como pilar fundamental de una familia, siendo ella la que engendra a la descendencia. Por el contrario, este peso del matriarcado choca con la idea asentada en nuestra sociedad de que los hombres no pueden suplir la figura materna y es por lo que a esta clase de parejas se les sitúa en última posición a la hora de hablar de modelos de familia.

¹ La asociación Queerekinza (asociación pro-liberación sexual) nos facilitó el cuestionario del que tomamos algunas ideas de preguntas.

Gráfico 4. Concepción de lo que es una familia entre niños y niñas de 7 a 10 años (%)

En las encuestas dirigidas al tercer ciclo de Primaria y ESO, la pregunta se ha realizado de forma clásica con la formulación de ítems y recoge más opciones que las presentadas entre los más pequeños. La comparación de resultados debe realizarse con cautela, ya que en un caso, el primero, hemos sometido a la población encuestada al estímulo gráfico y en el segundo ha sido la lectura de los ítems, sin impacto visual y con mayor número de ítems propuestos. A pesar de todo, hemos hecho la comparación teniendo en cuenta las lógicas distancias respecto a la forma de preguntar sobre lo que se considera que es una familia.

Una importante conclusión es que en los tres casos las respuestas se ordenan de la misma forma. Así, la familia por antonomasia es la conformada de forma más clásica por mujer y hombre, bien estén casados o no –en este caso, con menos intensidad– o con hijos o no. En segundo lugar, la opción escogida es la de la mujer sola con hijos o incluso el hombre solo con hijos, en este último caso con menor intensidad, y en último lugar, son los matrimonios de gays y lesbianas los menos aceptados.

Los más pequeños, que han sido sometidos a las fotografías visuales, afirman con más rotundidad que el resto que una familia sí es la que hemos llamado clásica y desciende de forma importante la consideración de otras formas familiares. Sin embargo, los de más edad, pertenecientes al tercer ciclo de Primaria y de ESO, sostienen una mayor diversificación de la concepción de familia. Así, alrededor de seis de cada diez también consideran formas familiares las monoparentales y más de la mitad son capaces de identificar como familia aquellas constituidas por personas del mismo sexo.





Tabla 10. Concepción de lo que es una familia según los resultados en el segundo ciclo, tercer ciclo de Primaria y ESO (%)

	2º ciclo	3º ciclo	ESO
Una mujer y un hombre casados, con o sin hijos/as	96,7	87,2	90,7
Una mujer y un hombre, pareja de hecho, no casados, con o sin hijos/as		54,6	73,2
Una mujer sola con sus hijos/as	43,9	57,3	67,8
Un hombre solo con sus hijos/as		53,9	64,5
Dos gays con hijos/as	22,3	57	53
Dos lesbianas con hijos/as	33,8	59,1	53,3
N	483,0	584,0	762,0

Volviendo a los niños y niñas del segundo ciclo de Primaria, las diferencias en función del sexo señalan que son ellas, las niñas, quienes dibujan un panorama de los tipos familiares más diversificado, aunque la diferencia entre chicos y chicas no es elevada. Tienen un concepto más amplio de familia, son más las niñas que admiten diversos tipos de familias que los niños. En ambos casos, las familias menos aceptadas son las conformadas por gays y lesbianas, siendo los chicos los que menos admiten este modelo familiar, especialmente para los gays, con un 19,6% frente al 25,2% de las niñas.

Si ahora nos fijamos en la opinión de la población escolar encuestada, seleccionando sus respuestas en función de la variable independiente edad, se puede establecer que tanto el primer grupo de niños y niñas con edades entre los 7 y los 8 años y el segundo grupo de edad con niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años tienen un concepto de familia similar, sin variar el orden establecido previamente según los sexos.

Tabla 11. Crees que las fotografías muestran una familia. Según sexo y edad (%)

	Total	SEXO		EDAD		
		Chica	Chico	7-8	9-10	
	Sí	96,7	97,0	96,4	96,9	96,4
	No	2,6	2,4	2,8	3,1	1,9
	Ns/Nc	0,7	0,7	0,8	0,0	1,7
	Sí	22,3	25,2	19,6	23,0	21,3
	No	75,8	72,9	78,4	74,9	77,0
	Ns/Nc	1,8	1,8	2,0	2,1	1,7
	Sí	43,9	45,1	42,8	42,4	45,8
	No	54,4	53,0	55,7	55,9	52,5
	Ns/Nc	1,7	1,8	1,6	1,7	1,7
	Sí	33,8	36,3	31,5	34,1	33,4
	No	64,4	61,3	67,3	63,8	65,3
	Ns/Nc	1,8	2,4	1,2	2,2	1,3
N		483	229	253	272	210

Como decíamos anteriormente, el modelo familiar propio en estas edades es el modelo de referencia para valorar a las demás familias. Así, son los hijos de familias extensas quienes identifican con más facilidad modelos familiares con dos madres o dos padres, si bien son los propios hijos de familias monoparentales quienes consideran con más intensidad que una familia con un solo cabeza de familia puede serlo.

Tabla 12. Consideración de lo que es una familia, en función del tipo de familia del niño o niña encuestada (%)

	Nuclear con un hijo	Nuclear con 2 hijos	Familia numerosa	Familia extensa	Mono-parental	Total
Familia clásica	94,6%	97,9%	96,6%	96,7%	91,9%	96,7%
Familia pareja gays	25,4%	20,8%	18,3%	31,9%	22,7%	22,3%
Familia monoparental	43,3%	44,0%	41,4%	37,2%	59,1%	44,0%
Familia pareja lesbianas	32,3%	34,5%	27,4%	40,0%	36,7%	33,9%
	68 (13,9%)	258 (52,8%)	70 (14,1%)	48 (10,6%)	38 (8,5%)	482

- *Relaciones familiares*

Para medir el funcionamiento familiar hemos aplicado algunos ítems que, si bien originalmente están inspirados en escalas creadas para tal fin (Modelo Circumplejo de Funcionamiento Familiar y Alabama *Parenting* Questionnaire²), no hemos pretendido aplicar la misma escala ni ajustarnos a la medida de los autores. Son escalas compuestas por un importante número de ítems. Dada la edad de la población encuestada hemos optado por seleccionar algunos ítems y dividirlos en tres grupos que permitan una fácil respuesta al alumno o alumna, seleccionando para ello los ítems que tiene más relevancia a la edad de los encuestados.

No puede olvidarse que la edad de los encuestados hace que no conozcan la dinámica habitual de un cuestionario, pero también su capacidad de concentración durante un ejercicio de relleno de un cuestionario extenso es limitada. Los ítems se dividieron en tres ámbitos concretos: el funcionamiento familiar cotidiano, la recompensa ante comportamientos adecuados o la sanción en el caso de comportamientos inadecuados.

La importancia de un adecuado funcionamiento familiar sobre la conducta de los hijos e hijas ha sido ampliamente demostrada por una larga lista de investigaciones llevadas a cabo en multitud de países y poblaciones. Se ha comprobado la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares. El estilo educativo familiar basado en el amor (evaluación positiva del hijo/a, interés y apoyo emocional) junto con la coherencia en la aplicación de las normas, se traduce en principios de igualdad y orientación a las necesidades del otro.

A continuación presentamos el análisis de los ítems utilizados en las tres preguntas. De su análisis puede deducirse:

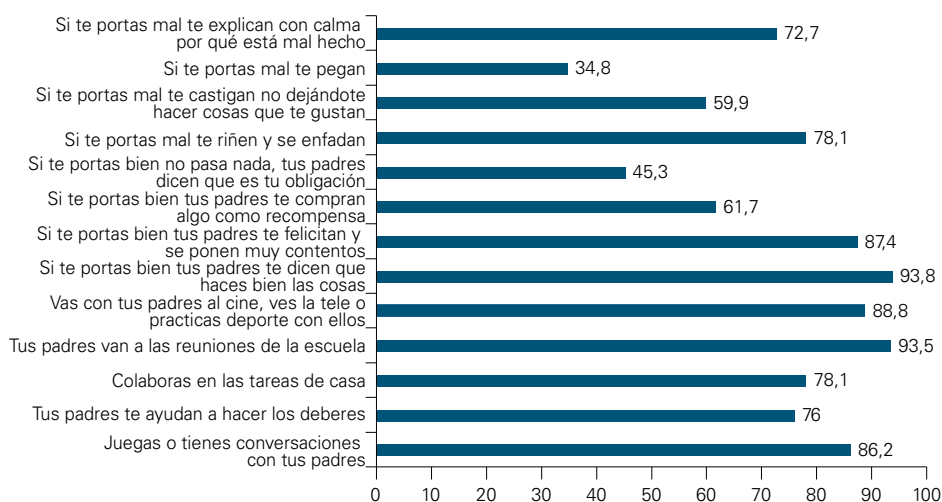
- La inmensa mayoría de los niños y niñas siente que sus padres se implican en su educación, acudiendo a las reuniones de la escuela (93,5%), tiene un buen nivel de relación familiar y realiza actividades conjuntas, bien compartiendo juegos o conversaciones con ellos (86,2%), bien compartiendo actividades como ir al cine, ver la tele o practicar deporte juntos (88,6%).
- Sin embargo, la colaboración en las tareas de casa por parte de los niños es algo menor, aun siendo mayoritaria (78,1%), y menor todavía los que sienten que sus padres les ayudan a hacer los deberes (76%), aunque tres cuartas partes responden afirmativamente.
- La proporción de niños y niñas que se sienten recompensados por sus padres ante sus buenos comportamientos es muy elevada, el 93,8%; así lo manifiesta e incluso identifica la efusividad de sus padres ante tales situaciones (87,4%).

² La escala APQ fue publicada por Paul J. Frick en 1991 y es un cuestionario que permite evaluar las prácticas educativas que utilizan los padres de los niños y niñas entre 6 y 13 años, por lo tanto, los estilos de crianza; el Modelo Circumplejo de Funcionamiento Familiar creado por Olson, Sprenkle y Russell en 1979.

- Ante el buen comportamiento de los hijos, las dos situaciones más extremas y menos adecuadas son las menos realizadas. Seis de cada diez manifiesta que con su buen comportamiento sus padres reaccionan comprándoles algo, proporción ciertamente elevada si entendemos que no es una reacción que suele ser recomendable desde el punto de vista educativo. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que tras esta afirmación pueden darse casuísticas muy diferentes, y quizás en algunas se refieran a recompensas puntuales y educativamente no perjudiciales. En el otro extremo se encuentran los padres que no ofrecen ningún tipo de recompensa a sus hijos e hijas, sencillamente porque les parece que es obligación del hijo portarse bien (45,3%). La proporción es más reducida, pero casi la mitad de los niños y niñas perciben que esto también ocurre en sus casas.
- En el caso de los malos comportamientos de los hijos e hijas, la reacción más habitual es la riña y el enfado (78,1%); en una proporción elevada los padres y madres tratan de explicar con calma lo que está mal hecho y por qué (72,7%); en una proporción inferior, casi seis de cada diez menores manifiestan que sus padres optan por la retirada de privilegios (59,9%); y una proporción más pequeña, pero no despreciable, indica que sus padres le pegan (34,8%).
- Este último dato, a pesar de que es la proporción menos frecuente, indica que existe un colectivo importante de padres y madres que utiliza como medio de sanción el castigo físico, y los hijos e hijas lo manifiestan con claridad.

La importante proporción de respuestas en la variabilidad de situaciones indica que no se aplica un único modelo de recompensa o de sanción. Los modelos a aplicar se adecuan a las circunstancias y al modo en que los padres y madres se enfrentan a la situación creada.

Gráfico 5. Acciones familiares que se desarrollan en el hogar (%)



No existen muchas diferencias respecto al género en cuanto a la percepción infantil del funcionamiento de su familia. En ambos casos, los niños y las niñas manifiestan por igual la participación de los progenitores en su vida educativa (ir a reuniones de la escuela), aunque parece que se ayuda más a las chicas que a los chicos a hacer los deberes, si bien la proporción de diferencia es muy pequeña (77,2% frente al 74,9%). En las tareas domésticas, las chicas sí ayudan más en casa que los chicos (82,1% frente al 74,4%), aunque en ambos casos la proporción de colaboración es elevada y las chicas perciben mayor contacto y relación con sus padres que los chicos, aunque las proporciones de diferencia no son significativas.

Todas las actividades familiares son vividas con más intensidad por los de más edad. Así, el colectivo de 9 y 10 años, correspondiente a cuarto de Primaria, afirma con más rotundidad que mantiene una vida familiar activa, salvo en una sola cuestión: la participación de los padres y madres en las reuniones de escuela, que contrasta notablemente con el resto de respuestas. Se produce un descenso porcentual en el único caso que se pregunta por la participación de los padres y madres en una actividad para con sus hijos e hijas: las reuniones de la escuela, que desciende en 4,4 puntos porcentuales.

Tabla 13. Ocurren las siguientes situaciones. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Juegas o tienes conversaciones con tus padres	Sí	87,2	85,2	82,7	90,7
	No	9,3	13,5	14,9	7,1
	Ns/Nc	3,4	1,3	2,4	2,2
Tus padres te ayudan a hacer los deberes	Sí	77,2	74,9	74,0	78,5
	No	22,1	22,5	23,8	20,3
	Ns/Nc	0,7	2,6	2,1	1,2
Colaboras en las tareas de casa	Sí	82,1	74,4	76,0	80,9
	No	13,3	24,4	21,6	16,0
	Ns/Nc	4,5	1,2	2,4	3,2
Tus padres van a las reuniones de la escuela	Sí	93,5	93,5	95,4	91,0
	No	4,8	5,9	3,8	7,5
	Ns/Nc	1,7	0,6	0,8	1,6
Vas con tus padres al cine, ves la tele...	Sí	90,2	87,5	85,9	92,5
	No	7,7	10,5	11,7	5,9
	Ns/Nc	2,1	1,9	2,4	1,6
N		229	253	272	210

Cuando los niños y niñas se portan bien, los progenitores tienden a hacer un refuerzo positivo, no de tipo material, sino de carácter afectivo. Educativamente, este modo de hacerlo tiene más repercusión y significado en la persona que premiarles con regalos materiales.

Pero en este caso se constata que hay una diferencia de ocho puntos más entre los niños y niñas del segundo grupo respecto al primer grupo de edad, que recibe una recompensa material, lo que, sin manifestar diferencias drásticas, indica que quizás a medida que el hijo crece y es más difícil obtener de ellos el comportamiento que los padres y madres desean, se recurre a la recompensa material.

También es cierto que cuanto más edad tienen, deben adquirir más conciencia de lo que está bien y mal hecho, es decir, de cuáles son sus responsabilidades, por lo que el refuerzo debe ir desapareciendo a medida que crezcan, porque se asume como deber incuestionable, y la sanción por su incumplimiento es mayor.

En el caso que nos ocupa, es muy pronto para que se dé este hecho, ya que aún son niños y niñas que ni tan siquiera han alcanzado la preadolescencia, donde deberán configurar un nuevo modo de relación con los padres y con el ámbito más próximo, y en el que los padres y madres deberán ir retirando protecciones y elevando exigencias de respuesta al entorno familiar. En esta evolución normativa basada en responsabilidades ha de ir asociado un refuerzo cognitivo consecuente, es decir, es ahora más que en ningún otro momento de su evolución normativa cuando necesitan que se les explique lo que está bien y mal hecho, con motivos desarrollados y razonados, para que los interioricen y sean capaces de reproducirlos en un presente-futuro inmediato.

Tabla 14. Cuando te portas bien qué hacen tus padres. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Te dicen que haces las cosas bien	Sí	94,2	93,4	91,9	96,3
	No	3,9	5,6	6,2	2,9
	Ns/Nc	1,9	1,0	1,9	0,8
Te felicitan y se ponen muy contentos	Sí	85,3	89,3	84,5	91,2
	No	11,5	9,7	13,1	7,2
	Ns/Nc	3,2	1,0	2,4	1,6
Te compran algo como recompensa	Sí	62,1	61,4	58,0	66,6
	No	34,6	37,5	39,4	31,8
	Ns/Nc	3,4	1,1	2,6	1,6
No pasa nada. Dicen que es tu obligación	Sí	43,4	47,1	45,1	45,6
	No	51,5	50,9	50,9	51,5
	Ns/Nc	5,1	2,0	4,0	2,9
N		229	253	272	210

En cuanto a los modos de reprender una mala conducta, tanto en niños como en niñas, en primer lugar los progenitores se enfadan y les riñen, en segundo lugar explican qué se ha hecho mal, en tercer lugar les castigan sin dejarles hacer algo que les gustan y, por último,

con un porcentaje bastante más inferior, se recurre al castigo físico, el cual desciende con el crecimiento del niño o la niña.

Las sanciones empleadas por padres y madres hacia sus hijos son muy similares, sean chicos o chicas, pero su intensidad varía. Las chicas perciben en mayor medida las riñas y enfados de sus padres, aunque no con diferencia significativa, pero los chicos sí manifiestan sentir sanciones de todo tipo en mayor grado. Así, más chicos dicen que sus padres les castigan no dejándoles hacer cosas que les gustan (62,8% frente al 56,7%) y también el castigo físico lo mencionan más chicos que chicas (38,2% frente al 31%).

La edad parece marcar mayor nivel de conductas sancionadoras por parte de los padres, aun cuando –como luego veremos– no parece que existe mayor conflictividad. Así, una mayor proporción de niños y niñas de 9 y 10 años percibe que sus padres le riñen y se enfadan, le castigan retirándoles privilegios o le explican con calma lo que ha hecho mal. En cambio, parece que los castigos físicos inician un proceso de desaparición, porque son menos los que indican que sus padres les pegan.

Tabla 15. Cuando te portas mal qué hacen tus padres. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Te riñen y se enfadan	Sí	79,3	77,0	76,5	80,2
	No	17,7	21,2	20,7	18,0
	Ns/Nc	3,0	1,8	2,8	1,8
Te castigan no dejándote hacer cosas que te gustan	Sí	56,7	62,8	57,1	63,6
	No	41,9	35,6	41,1	35,2
	Ns/Nc	1,5	1,6	1,8	1,2
Te pegan	Sí	31,0	38,2	36,1	33,1
	No	65,8	58,8	60,0	64,9
	Ns/Nc	3,2	3,0	3,9	2,0
Te explican con calma por qué está mal hecho	Sí	70,9	74,2	70,3	75,7
	No	25,0	22,7	25,6	21,5
	Ns/Nc	4,1	3,0	4,1	2,8
N		229	253	272	210

Hemos realizado un análisis factorial de componentes principales con las tres preguntas que engloban los ítems de funcionamiento familiar. El factorial obtenido arroja una estructura factorial de tres factores con un total de varianza explicada de 46,04%. El primer factor explica el 22,72% de la varianza total, el segundo factor explica el 12,03% y el tercer factor explica el 11,26%. El factor obtiene índices de factorización adecuados (KMO: 0,825, sig.,000).

Debe tenerse en cuenta que es la visión del niño o niña de 7 a 10 años quien elabora, de algún modo, la tipología resultante. El primero de los tres factores agrupa a aquellos ítems

en los que se dan muestras afectuosas ante los buenos comportamientos y existe implicación de los padres y madres en el ocio de los hijos e hijas. Diríamos que es el modelo familiar más adecuado para estas edades, aquellas que asientan su educación sobre los refuerzos positivos, se implican en la educación y tareas de los hijos, y explican con calma cuando los hijos hacen cosas incorrectas.

El segundo modelo familiar, visto por los niños y niñas, lo forman las familias que los niños perciben con menos afecto. Ninguno de los ítems tiene que ver con los afectos y sí, por el contrario, con la norma y la obligación. Los padres y madres se implican en la enseñanza de los hijos, puesto que acuden a las reuniones escolares y ayudan a los hijos a hacer deberes, pero no parece existir recompensa afectiva ante las tareas bien realizadas y la única recompensa efectuada es material, comprando algo a los hijos o hijas.

El tercer modelo de funcionamiento familiar sería aquel en el que los niños y niñas priorizan los castigos y la disciplina. En este factor sólo aparecen las sanciones, que marcan de forma profunda a los niños y niñas implicados.

Ciertamente no es un modelo familiar contrastado y cotejado. Partimos de escalas con un número muy pequeño de ítems y con respuestas dicotómicas (sí/no), con lo que difícilmente pueden matizarse las respuestas, pero la reducida edad de la población objeto de estudio nos obliga a simplificaciones y pocas matizaciones. En cualquier caso, a estas edades ya comprobamos en el pretest realizado la imposibilidad de realizar matizaciones por parte de la población entrevistada.

Tabla 16. Análisis factorial de componentes principales sobre el funcionamiento familiar (%)

	Componente		
	Familia afectuosa, implicada	Familia directiva	Familia sancionadora
% varianza explicada	22,72	12,03	11,26
P. 9.- Si te portas bien, tus padres te felicitan y se ponen muy contentos	,743	,006	,184
P. 9.- Si te portas bien, tus padres te dicen que haces bien las cosas	,690	-,130	,176
P. 11.- Juegas o tienes conversaciones con tus padres	,678	,218	,037
P. 11.- Vas con tus padres al cine, ves la tele...	,645	,275	-,062
P. 11.- Colaboras en las tareas de casa	,617	,262	,014
P. 10.- Si te portas mal, te explican con calma por qué está mal hecho	,595	,212	-,038
P. 9.- Si te portas bien no pasa nada, tus padres dicen que es tu obligación	,050	,635	,154

P. 11.- Tus padres te ayudan a hacer los deberes	,016	,564	-,015
P. 11.- Tus padres van a las reuniones de la escuela	,302	,518	,074
P. 9.- Si te portas bien, tus padres te compran algo como recompensa	,221	,461	-,006
P. 10.- Si te portas mal, te castigan no dejándote hacer cosas que te gustan	-,003	-,091	,724
P. 10.- Si te portas mal, te pegan	-,038	,313	,674
P. 10.- Si te portas mal, te riñen y se enfadan	,414	,064	,620

En la Tabla 17 se presentan las puntuaciones medias factoriales en cada uno de los factores obtenidos. Las medidas resultantes deben interpretarse como correlaciones, luego no son proporciones, sino una medida que varía entre -1 para la máxima identificación en sentido contrario y +1 como la máxima identificación en el sentido del factorial. Cuanto más se aproxima a 0, significa que la identificación es más débil. Dado que es un factorial, es muy raro encontrar significaciones muy distanciadas de 0 y suelen interpretarse pequeñas desviaciones.

Respecto a las familias denominadas afectuosas e implicadas, los niños y niñas que viven en familias extensas son aquellos que identifican su núcleo familiar con estas características en mayor medida que el resto de niños y niñas. Es decir, aquellos niños y niñas que comparten su hogar con más personas que con sus padres, cuya composición también cuenta con abuelos y abuelas, tíos y otras personas, son los que perciben mejor el afecto y cariño que se les profesa para indicarles que hacen bien las cosas y quienes comparten tareas ociosas con sus padres y madres. En este orden, en segundo lugar, pero a gran distancia, se sitúan las familias monoparentales, y en tercer lugar y muy cerca de las segundas la familia nuclear con un hijo.

Apenas hay diferencia respecto al género, chicos y chicas señalan por igual este tipo de familia, pero sí parece haber diferencias respecto a la edad, ya que los niños de tercer curso (8 y 9 años) se identifican mejor con este modelo familiar que los niños de cuarto (9 y 10 años). La razón quizás sea que a medida que aumenta la edad, aumentan las exigencias hacia los niños y niñas y a ellos les cuesta aún entender los cambios educativos que sus padres y madres marcan, o quizás su comportamiento sea más retador y los padres y madres recurren menos a los afectos para tratar de corregir la conducta.

Sí es destacable la buena relación que se da en este tipo de familias. La puntuación media factorial es muy elevada, lo que indica que son familias en cuyo seno los hijos e hijas se sienten satisfechos.

En cuanto a las familias directivas, son los hijos e hijas que viven en familias numerosas quienes perciben con mayor claridad que su familia es una familia de este estilo, en la que sus padres apenas ofrecen recompensas afectuosas a las acciones positivas de los hijos e hijas, pero que se preocupan de su formación y enseñanza. Son familias quizás más rígidas,

donde la obligación prima sobre el afecto. Algunos hijos e hijas de familias extensas también identifican su familia con este modelo. Así, las familias extensas andarían “a caballo” entre ambos modelos familiares, si bien con más peso en el primero. En este modelo directivo no participan las familias monoparentales, ni las familias nucleares con uno o dos hijos.

En este caso el género no parece marcar diferencias notables entre niños y niñas, y tampoco la edad. Son familias en las que los niños y niñas no saben identificar si la relación con sus padres es buena o mala, ya que se sitúan en la opción de la no respuesta.

Por último, las familias sancionadoras. Parecen identificarse en ellas los hijos e hijas de las familias monoparentales, aun siendo muy pocas las obtenidas en la muestra resultante, son familias donde las sanciones priman sobre las demás cuestiones, no anulando del todo las demás. Por ello la hemos denominado familia sancionadora. Tampoco hay aquí una identificación clara en función del género, pero sí parece que los chicos identifican algo más esta situación que las chicas y con mayor probabilidad entre los de más edad. Son niños y niñas que no identifican con claridad mantener malas o regulares relaciones familiares, pero rechazan claramente que su familia podría identificarse como familia con buenas relaciones familiares.

Tabla 17. Tipología de funcionamiento familiar en función de algunas variables (%)

VARIABLES	Familia afectuosa, implicada	Familia directiva	Familia sancionadora
TIPO DE FAMILIA			
Nuclear con 1 hijo/a	,0531777	-,0378034	-,1152548
Nuclear con 2 hijos/as	-,0012861	-,0298873	-,0381170
Familia numerosa	-,0593185	,1661419	,0071815
Familia extensa	,1709473	,1147679	,0499838
Monoparental	,0438873	-,1565692	,2506134
SEXO			
NIÑO	,0153953	,0106481	,0664228
NIÑA	,0213148	-,0091059	-,0830990
CURSO			
3º Primaria	,1255105	-,0259944	-,0685335
4º Primaria	-,1136032	,0327317	,0577888
CÓMO TE LLEVAS CON TUS PADRES			
Mal*	-,0809705	-,0207226	,0439062
Regular	-,0809705	-,0207226	,0439062
Bien	,7180357	-,0613175	-,3433101
Ns/Nc	,1109876	,3005552	-,1161831

*Téngase en cuenta que sólo responden 7 alumnos o alumnas en este sentido.

- *Motivos de discusión familiar*

Ésta es una cuestión clásica en muchos de los cuestionarios que utilizamos frecuentemente sobre familias y jóvenes. Su objetivo es medir el nivel de conflictividad posible en la familia y las razones de tal conflictividad.

Entre los 7 y 10 años, la mayor parte de las discusiones con los padres y madres se organizan en torno a las peleas con las hermanas o hermanos (65,4%), en segundo lugar por la televisión (43,2%), por los deberes (41%), por el uso de ordenador o videojuegos (34,3%) y por no ayudar en casa únicamente en el 22,2% de los casos.

Hay un 10,2% de niños y niñas que no señala ningún motivo de discusión. Sencillamente no discuten. La mayoría mantiene relaciones buenas, pero con discusiones por la convivencia diaria y por el establecimiento de límites al comportamiento de los hijos e hijas. Son pocas las familias en las que se discute por todo, la mayoría discute por dos o tres cosas. Únicamente el 15% de los niños y niñas señala que en su casa se discute por cinco o más de los ítems que les propusimos inicialmente.

Gráfico 6. Motivos de discusión familiar (%)

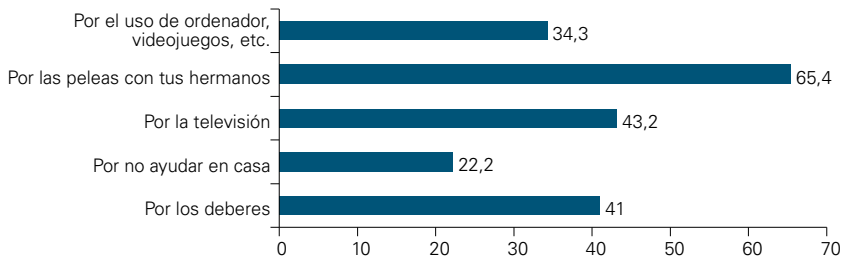
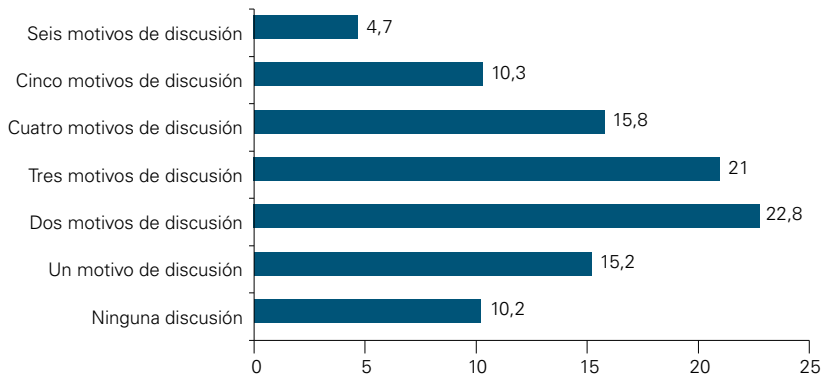


Gráfico 7. Número de motivos por los que se discute (%)



A pesar de que, como decíamos anteriormente, los más pequeños de nuestra muestra identificaban menor número de sanciones por sus comportamientos, son éstos quienes parecen tener más motivos para la discusión con sus padres, y son más chicos que chicas.

Respecto al tipo de familia, la inmensa mayoría de las familias mantiene entre uno y cuatro motivos de discusión. En las familias nucleares con uno o dos hijos es donde existe un mayor número de motivos para discutir, mientras que en las familias extensas se dice en mayor medida que el resto que no se discute por ninguno de los motivos propuestos.

Tabla 18. Número de motivos por los que se discute, en función de algunas variables (% horizontales)

VARIABLES	Ningún conflicto	De 1 a 2 conflictos	De 3 a 4 conflictos	de 5 a 6 conflictos	Total
CURSO					
Tercero de Primaria	9,1	36,3	38,7	16,0	267
Cuarto de Primaria	11,7	40,1	34,5	13,7	216
SEXO					
Niña	10,3	42,6	35,2	12,0	230
Niño	10,2	33,8	38,2	17,7	253
FAMILIAS					
Nuclear con un hijo	13,0	35,3	35,9	15,8	68
Nuclear con 2 hijos	7,7	36,8	37,1	18,5	258
Familia numerosa	6,3	38,5	46,4	8,8	70
Familia extensa	22,2	46,3	23,1	8,4	48
Monoparental	15,2	40,9	37,2	6,7	38
RELACIÓN CON LOS PADRES					
Bien	10,0	38,3	37,2	14,6	396
Regular	6,8	34,4	42,3	16,5	57
Mal		15,3	30,1	54,6	8
Ns/Nc	27,5	49,9	18,7	3,9	23

Las razones por las que se discute, en función del sexo y la edad, señalan que las chicas únicamente lideran las discusiones por las malas contestaciones y por muy poca diferencia, mientras que los chicos sí son quienes protagonizan, en mayor medida, las discusiones por los deberes, por no ayudar en casa, por la televisión, por el ordenador o por pelearse con sus hermanos o hermanas. Donde se aprecian mayores diferencias es justamente en los medios tecnológicos, el uso de ordenadores y videoconsolas (27,4% de las chicas frente al 40,5% de los chicos) y el uso de la televisión (47% en los chicos frente al 39,1% en las chicas).

Tabla 19. Por qué discutes con tus padres. Según sexo y edad (%)

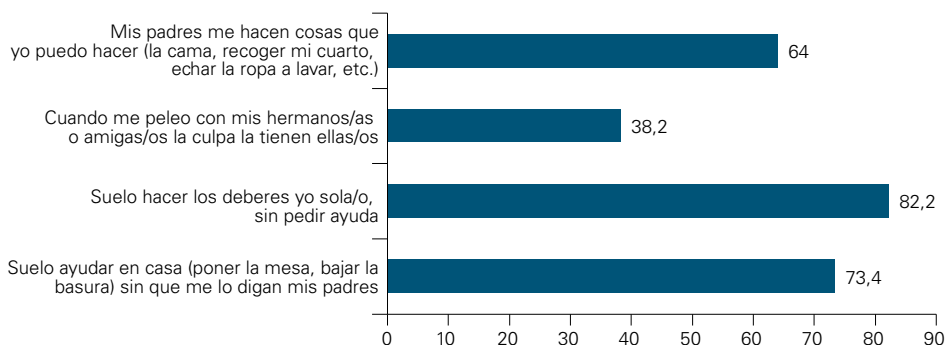
		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Por las malas contestaciones	Sí	61,8	59,3	64,9	54,7
	No	35,2	38,3	32,9	41,9
Por los deberes	Sí	37,6	44,1	45,8	34,8
	No	59,3	53,3	51,4	62,3
Por no ayudar en casa	Sí	20,3	23,9	24,5	19,2
	No	75,4	74,3	73,4	76,7
Por la televisión	Sí	39,1	47,0	46,1	39,5
	No	56,8	50,2	50,8	56,6
Por las peleas con tus hermanos/as	Sí	64,3	66,3	65,7	64,9
	No	29,2	29,0	29,0	29,2
Por el uso del ordenador, videojuegos...	Sí	27,4	40,5	36,6	31,2
	No	68,6	56,6	59,9	65,4
N		229	253	272	210

- *La participación en la vida familiar*

Hemos ido viendo que la familia es un elemento vital para el desarrollo armónico del niño o niña, que existen distintos tipos de familias y el grado de aceptación de los mismos, la concepción de lo que es familia y no lo es, hemos intuido el funcionamiento familiar de sus núcleos familiares con todos los condicionantes expresados y nos centramos ahora en la participación del niño o niña en el funcionamiento de la familia.

La mayoría de los niños y niñas señala que suele hacer los deberes solo o sola, sin necesidad de pedir ayuda (82,2%), lo que marca el inicio de una autonomía en sus obligaciones escolares. El 73,4% señala que esta autonomía también alcanza a algunas tareas que a esta edad pueden desempeñarse para ayudar en casa.

Hay dos respuestas que sorprenden por el grado de sinceridad y de proporción de respuestas obtenidas. El 64% del alumnado considera que sus padres les hacen tareas que podrían hacer ellos por su cuenta, lo que significa que son muy conscientes de que pueden hacer más de lo que hacen o de que sus padres asumen tareas que podrían dejarlas en manos de sus hijos e hijas. También sorprende el alto nivel de autoinculpación cuando existen discusiones entre hermanos o amigos. Solamente el 38,2% atribuye la culpa a los demás, mientras que el 59,1% se atribuiría la culpa a sí mismo o la compartiría en el mejor de los casos. Es decir, que la mayoría de los niños y niñas interioriza y es consciente de que su participación en discusiones y peleas supone que también por su parte ha habido un grado de implicación. Ello denota, a nuestro juicio, un grado de madurez mayor del que solemos atribuir a estas edades.

Gráfico 8. Participación en la vida familiar (%)

Si lo analizamos según el sexo, se puede constatar que son las niñas quienes demuestran ser más responsables. Ellas manifiestan ayudar más en casa que ellos (80,2% frente a 67,2%); hacer los deberes sin ayuda, aunque en proporción menor (84,3% frente al 80,4%); culpan menos a los demás cuando se pelean (32,7% frente al 43,1%); así como dicen que sus padres les hacen menos tareas de las que ellas podrían hacer (59,4% frente al 68,1%), muy seguramente porque en su primera respuesta ya dicen colaborar en mayor medida en las tareas domésticas.

Respecto a la edad, se muestra un sensible cambio entre los más pequeños y los de más edad de esta muestra. Los mayores ayudan más en casa y hacen más los deberes solos, pero también asumen más conciencia de que las peleas pueden ser por su causa y, curiosamente, consideran que los padres y madres realizan más tareas de las que deberían, para las que ellos y ellas están preparados, un hecho que no debe pasarse por alto y sobre el que es necesaria una reflexión.

El 67,6% de niños y niñas de 9 y 10 años piensa que puede hacer más de lo que hace en el seno del hogar. Dicho de otro modo, son conscientes de hacer menos cosas, de participar menos en las actividades de casa de las que realmente pueden hacer. Esto puede venir dado porque padres y madres ejercen un nivel de sobreprotección tal que les impiden realizar tareas para las que se sienten capacitados o porque, a pesar de que se les exige el cumplimiento de tareas por parte de sus progenitores, los niños y niñas no las realizan, con lo que son los primeros quienes acaban realizándolas.

No se puede mandar un doble mensaje, que es lo que se consigue de esta manera. Por un lado les estamos diciendo que tienen que ser responsables y autónomos, mientras que con estas acciones estamos evitando que se enfrenten a situaciones o retos, por pequeños que sean, en los que es necesario que ellos y ellas sean protagonistas.

Si les requerimos una responsabilidad para después, pero somos nosotros quienes les evitamos una resolución personal en la práctica, se convertirán en discapacitados sociales. Niños y niñas que recurrirán a atajos y delegaciones de sus responsabilidades porque así, con nuestros actos, les hemos educado.

Tabla 20. Acciones realizadas en el ámbito familiar. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Suelo ayudar en casa	Sí	80,2	67,2	69,5	78,4
	No	19,1	31,6	30,0	20,1
	Ns/Nc	0,7	1,2	0,5	1,6
Suelo hacer los deberes yo solo/a, sin pedir ayuda	Sí	84,3	80,4	79,6	85,6
	No	15,4	17,7	19,5	12,9
	Ns/Nc	0,4	1,9	0,9	1,5
Cuando me peleo con mis hermanos/as, amigos/as, la culpa la tienen ellos/as	SÍ	32,7	43,1	41,0	34,5
	No	65,1	53,6	56,2	62,8
	Ns/Nc	2,2	3,3	2,8	2,7
Mis padres me hacen cosas que yo puedo hacer	Sí	59,4	68,1	61,2	67,6
	No	39,4	30,3	37,9	30,3
	Ns/Nc	1,3	1,6	0,9	2,1
N		229	253	272	210

1.1.2. El colegio

Centrémonos ahora en el segundo lugar de mayor importancia para los niños y niñas entre 7 y 10 años, la escuela. Los cambios sociales producidos a creciente velocidad y la necesidad de incorporar dichos cambios a la escuela, institución que se había mantenido más o menos estática desde tiempos inmemoriales y con dificultades inherentes para la adopción de una filosofía adaptativa permanente, ha puesto en cuestionamiento su papel en la sociedad, su capacidad de socializar y educar y su adecuación a los tiempos que corren.

Sin embargo, también es cierto que muchas funciones nuevas han ido recayendo en los centros escolares y muchas funciones, que antaño se encontraban en otros agentes socializadores, han ido trasvasándose a la escuela, lo que ha obligado a un cuestionamiento sobre el mejor modo de realizar la tarea educativa desde las escuelas.

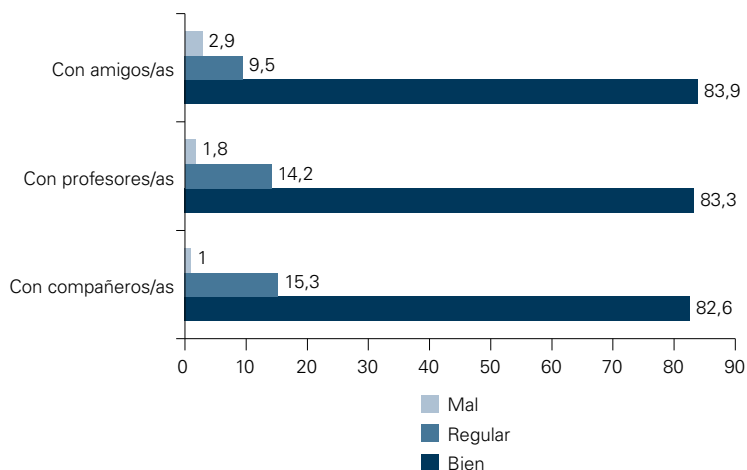
De todas formas, desde una institución como el Ararteko no puede dejar de decirse que por muy complejo que sea el proceso, todos los niños y niñas tienen el derecho de acceder a las mejores posibilidades educativas para cada uno. Ello puede llevar a la necesidad de aplicar discriminaciones positivas, justamente para garantizar ese derecho en aquellos niños y niñas que parten con déficits familiares y estructurales, y que en esta carrera de obstáculos que suele convertirse para algunos el tránsito hacia la vida adulta, parten de inicio con unos cuantos metros de retraso.

Ciertamente esta encuesta no ha querido controlar completamente estos aspectos, no era tampoco el objeto del trabajo, pero hemos creído necesario reclamar para aquellos niños y

niñas que sí manifiestan algunos descontentos en la escuela la necesidad de considerarlos de forma especial y diversificar las acciones, para que pueda extraerse de cada niño un futuro positivo y adecuado a sus posibilidades.

Los niños y niñas de esta encuesta básicamente muestran un nivel de satisfacción adecuado con sus profesores, amistades y compañeros de clase. Ocho de cada diez niñas y niños manifiestan que se llevan bien con sus profesores y con sus compañeros o compañeras; alrededor del 15% manifiesta tener algún tipo de conflicto, porque señala llevarse “regular”; aunque es algo inferior en el caso de los amigos y amigas. Sin embargo, no llegan al 2% quienes tienen algún tipo de problema con los profesores o compañeros que les condiciona a decir que se llevan mal, si bien el 3% sí dice tener problemas con los amigos o amigas:

Gráfico 9. Relación con los/as profesores/as y con los/as compañeros/as (%)



Las chicas tienen una mejor relación con el profesorado que los chicos, aunque las diferencias no son drásticas y son ellos quienes manifiestan mejor relación que ellas entre compañeros y amigos. Quizás se reproduce un esquema clásico en el que las chicas mantienen mejor nivel de relación con sus referentes adultos que los chicos y entre sí mismas.

Respecto a la edad, no existen variaciones respecto al profesorado, pero sí respecto a los compañeros y amigos. Así, son los de más edad quienes manifiestan –comparativamente hablando– mayor conflictividad, si bien las relaciones son muy buenas en ambos grupos de edad.

Tabla 21. Cómo te llevas con los/as compañeros/as de tu clase y con el profesorado. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Cómo te llevas con tus profesores/as	Bien	86,1	80,7	82,8	83,8
	Regular	11,7	16,4	13,7	14,7
	Mal	1,9	1,8	2,6	0,8
	Ns/Nc	0,4	1,2	0,8	0,8
Cómo te llevas con los y las de tu clase	Bien	81,3	83,8	84,2	80,6
	Regular	17,1	13,7	13,9	17,1
	Mal	1,3	0,7	0,5	1,6
	Ns/Nc	0,4	1,8	1,4	0,8
Cómo es la relación con tus amistades	Buena	82,2	85,4	86,2	81,0
	Regular	10,6	8,5	8,6	10,7
	Mala	2,4	3,2	2,9	2,7
	Ns/Nc	4,8	2,8	2,2	5,6
N		229	253	272	210

Hoy en día nadie entiende ya la escuela como un lugar de mera transmisión de conocimientos. Se habla de la necesidad de integrar competencias y habilidades que ayuden al escolar a desarrollar lo mejor de sí mismo. Para ello, la escuela se configura también como un buen lugar donde trabajar la educación en valores.

Sin embargo, ¿qué valores transmitir? El debate ha abierto antiguas heridas sobre el papel que la incorporación de nuevas cosmovisiones de valores ha ido añadiendo a los más clásicos sistemas de valores. Este debate ha pretendido ser manipulado desde diferentes sectores, unos interesados en mantener algunas cuestiones que consideran fundamentales de su universo de valores y otros interesados en incorporar una pluralidad de visiones y códigos morales de distinto origen.

Sin embargo, en este debate, lo que debiera intentarse es el respeto por los principios universales que deben regir la conducta humana. Estos son los que no debieran ser alterados. Entendidos por justicia, libertad, fraternidad, amor, solidaridad, etc., debieran ser permanentes a lo largo del tiempo. La diferencia se encuentra en el modo en que se jerarquizan y en el modo en que estos principios fundamentales se transforman en valores y en actitudes que orienten la acción. Los valores, en definitiva, no se pierden, cambian y surgen nuevos, e incluso surgen contravalores cuando surgen actitudes y valores contrarios a los principios universales que deben regir toda conducta humana en sociedad.

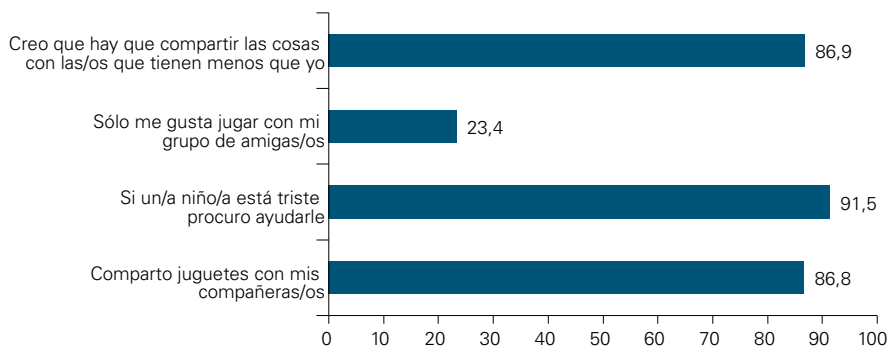
Lejos de poder desarrollar un trabajo sobre la transmisión de valores en toda su esencia, por la edad de la población diana, hemos querido preguntar por algunos valores solidarios que comienzan a manifestarse en su nivel más básico en la escuela.

La mayoría del alumnado muestra a estas edades un nivel de solidaridad elevado. Casi nueve de cada diez niños dicen que cuando un compañero o compañera está triste procuran ayudarlo, creen en la necesidad de compartir sus cosas con niños o niñas que tienen menos y, de hecho, comparten sus juguetes con niños o niñas de su clase.

Menos de una cuarta parte señala que le gusta jugar únicamente con su grupo de amigos, así que tres cuartas partes de los niños y niñas de esta edad prefieren compartir sus juegos con niños y niñas que no pertenecen a su exclusivo grupo de amigos.

Es muy probable que estas respuestas correspondan a la respuesta más racional, la que han debido interiorizar a través de los canales de socialización prioritarios (familia y escuela). Repiten el modelo que consideran adecuado, pero ello no resta valor a que en edades en las que la capacidad de darse a los demás es limitada aún respondan de forma solidaria, al menos en los principios de la solidaridad.

Gráfico 10. Valores solidarios en la escuela (%)



Las niñas manifiestan mayor sensibilidad que los niños hacia las personas que les rodean y sienten la necesidad de desarrollar –en cierto modo– un espíritu protector. Ellas tienen más tendencia a compartir con quienes tienen menos y procuran ayudar a un niño o niña si lo necesita, pero cuando la protección no es necesaria y entra en juego la rivalidad, son las chicas las que menos quieren compartir sus juguetes con las y los amigos, aunque les gusta compartir los juegos en mayor medida que a los chicos con otros amigos que no forman parte de su exclusivo círculo de amigos y amigas. Respecto a la edad, apenas existen variaciones significativas y mencionables.

Tabla 22. Cosas que hago en la escuela, según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Comparto juguetes con mis compañeras/os	Sí	83,8	89,6	86,9	86,7
	No	11,8	9,1	11,3	9,2
	Ns/Nc	4,4	1,3	1,7	4,1
Si un niño/a está triste, procuro ayudarle	Sí	93,1	90,1	93,1	89,5
	No	2,9	8,3	5,4	6,0
	Ns/Nc	4,0	1,7	1,4	4,5
Sólo me gusta jugar con mi grupo de amigos/as	Sí	18,5	27,9	23,2	23,7
	No	77,5	70,8	75,7	71,8
	Ns/Nc	4,0	1,3	1,1	4,5
Creo que hay que compartir las cosas con los y las que tienen menos que yo	Sí	88,5	85,4	86,4	87,5
	No	7,6	11,6	11,0	8,0
	Ns/Nc	3,9	3,0	2,6	4,5
N		229	253	272	210

También la conflictividad a estas edades es elevada. Pensemos que a estas edades las conductas violentas son más bien aquellas en que las se ejercen un uso inadecuado del poder para obtener algo de los demás. (Aznar, Carrasco e Hinojo, 2007).

La resolución de conflictos se encuentra en una fase inmadura y la rivalidad, competitividad, envidia e inseguridad pueden ocasionar problemas entre compañeros y compañeras de clase que busquen estrategias de resolución inmaduras también. La burla y la pelea pueden ser manifestaciones de inmadurez más que de conflictividad en el aula, sin embargo, si estas conductas no están bien conducidas, si no se realiza con el o la menor un proceso de reflexión, pueden convertirse en un recurso habitual a medida que se hagan mayores.

No se pretende detectar situaciones de acoso escolar y por ello la pregunta no ha sido diseñada para ello. Únicamente hemos querido medir el grado de conflicto que puede haber en las aulas y las manifestaciones del conflicto. La determinación y detección precoz de casos de acoso escolar necesitan instrumentos más precisos para ello.

Con las preguntas diseñadas no puede medirse cuál es el objetivo de fondo que convierte el abuso –la conducta– en peligro. Que un niño o niña insulte a otra es una mala conducta, pero que lo hagan varios niños y niñas y de forma repetida en el tiempo a un mismo sujeto, ante la ausencia de respuesta del resto del aula, se convierte en una acción en masa y adquiere elementos de preocupación y de alarma.

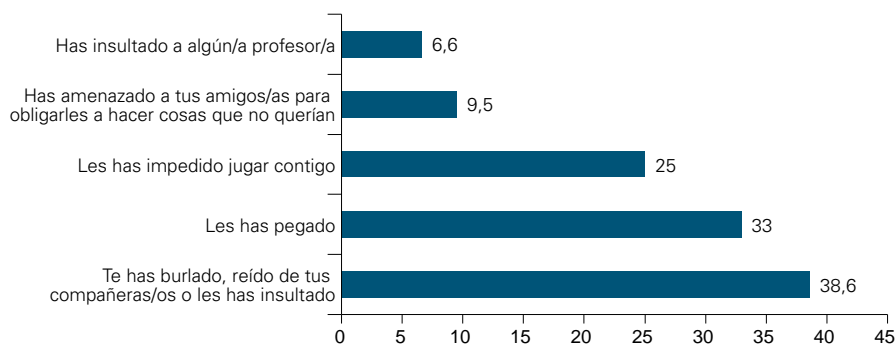
Es importante también contextualizar las acciones. Por ejemplo, no es lo mismo que una niña insulte a otra en un momento de enfado, a que esos insultos sean constantes y con el objetivo de buscar su humillación.

Veamos qué sucede con la población infantil encuestada. Casi cuatro de cada diez escolares manifiestan que se han burlado de sus compañeros o les han insultado (38,6%). La elevada proporción indica que la actitud de burla o insulto está más extendida de lo que cabría desear. Una tercera parte manifiesta haberles pegado, luego han recurrido a la resolución del conflicto a través de la violencia.

Una cuarta parte (25%) impide que sus amigos jueguen con él, de tal modo que aísla a las personas con las que no quiere estar. Una proporción inferior, pero tampoco desdeñable, dado lo que ello significa, manifiesta que ha amenazado a sus amigos para obligarles a hacer cosas que ellos o ellas no querían (9,5%). Aquí caben todo tipo de comportamientos agresivos: hablamos de la amenaza y el uso de la fuerza para que un niño o niña consiga lo que desea de algún amigo o amiga.

La conducta menos realizada a esta edad es el insulto a un profesor, que sólo reconoce haberlo hecho el 6,6% del alumnado de estas edades.

Gráfico 11. Situaciones conflictivas en la escuela (%)



Comparando los resultados con los obtenidos en el tercer ciclo de Primaria³, parece existir mayor conflictividad en el último ciclo de Primaria que en el ciclo anterior. Existe una proporción muy importante de alumnado que reconoce haberse burlado, reído e insultado a algún compañero, aumentando su proporción hasta el 67,4%. Las agresiones físicas no parecen incrementarse, pero sí lo hacen, aunque poco, las humillaciones y segregaciones, aislando al alumno agredido. Disminuye la amenaza para obligar a hacer algo que no quiere, aunque disminuye muy poco y aumenta el insulto hacia el profesor.

Sin embargo, la edad es superior. En el último año entran ya en los inicios de la etapa preadolescente y los más avanzados comienzan a explorar el mundo exterior sin la tutela de sus padres. Ello supone que a esta edad, en la que aún no han abandonado la niñez, pero se adentran en un periodo preadolescente, el uso de la violencia, las humillaciones y las

³ No puede compararse con la ESO, puesto que la pregunta ha sido formulada de muy diferente forma. En el caso del tercer ciclo de Primaria, se ha optado por sumar las respuestas al menos de alguna vez.

ofensas tiene un carácter de mayor gravedad, porque tienen más capacidad de hacer daño. Luego, debiera intervenir con medidas educativas para corregir estos comportamientos y favorecer el paso hacia la adolescencia de forma menos abrupta.

Tabla 23. Situaciones conflictivas en la escuela, comparando los resultados en 2º y 3º ciclo de Primaria (%)

SITUACIONES CONFLICTIVAS	2º ciclo Primaria	3º ciclo Primaria
Te has burlado, reído de tus compañeras/os o les has insultado	38,6	67,4
Les has pegado	33,0	33,1
Les has impedido jugar contigo	25	28,9
Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que no querían	9,5	8,0
Has insultado a algún/a profesor/a	6,6	10,0

Chicos y chicas reaccionan de distinta forma frente al conflicto en la escuela. Ellos recurren en más ocasiones a la burla o el insulto (45,4% frente al 31,1%); recurrir a la agresión física (40,8% frente al 24,5%); incluso a la amenaza para obligar a hacer algo que otro no quiere, aunque con escasa diferencia (10,8% frente al 8%). Ellas únicamente destacan, sin ser significativa la diferencia, por impedir el juego con la persona agredida.

Al comparar los resultados dentro del segundo ciclo de Primaria en función de la edad, es visible el ascenso que se produce en función de la edad, lo que se confirma al poner en relación éstos con los resultados obtenidos en el tercer ciclo de Primaria.

Tabla 24. Lo que has hecho en la escuela. Según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Te has burlado, reído de tus compañeros/as o les has insultado	Sí	31,1	45,4	32,5	46,6
	No	68,0	54,6	67,5	52,4
	Ns/Nc	0,9	0,0	0,0	1,0
Les has pegado	Sí	24,5	40,8	31,2	35,4
	No	74,6	59,2	68,3	64,3
	Ns/Nc	0,9	0,0	0,5	0,4
Les has impedido jugar contigo	Sí	25,8	24,3	22,1	28,8
	No	73,5	75,4	77,9	70,0
	Ns/Nc	0,7	0,4	0,0	1,2
Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que no querían	Sí	8,0	10,8	11,0	7,5
	No	91,6	88,9	89,0	91,7
	Ns/Nc	0,4	0,3	0,0	0,8
Has insultado a algún/a profesor/a	Sí	5,7	7,5	6,4	6,9
	No	91,3	90,1	91,5	89,6
	Ns/Nc	3,0	2,4	2,1	3,5
N		229	253	272	210

1.3.3. Ocio y el tiempo libre

El ocio de los niños y niñas de 7 a 10 años es amplio y diverso. Todas las actividades obtienen niveles de práctica elevados, pero la más común es ver la televisión (84%), seguida de la práctica deportiva (75%) y de pasar el tiempo de ocio con los padres, charlando o haciendo cosas juntos (67,3%). También escogen la lectura como forma de ocio, sin desmerecer el juego con videojuegos o escuchar música y radio. Algo más de la mitad ya se ha iniciado en las salidas con amigos por la calle y aún tiene importancia la práctica religiosa, probablemente muy condicionada por la catequesis.

Tabla 25. Actividades de ocio practicadas por el alumnado de segundo ciclo de Primaria (%)

Ver la televisión	84
Hacer deporte	75,7
Jugar con tus padres, estar con ellos charlando, contarles cosas, hacer cosas juntos	67,3
Leer libros, revistas, cómics, porque te gusta	59,7
Jugar con videojuegos	59,2
Escuchar música, radio	55,4
Salir con tus amigos por la calle	52,2
Ir al a iglesia, a la mezquita, ir a la catequesis	47,4
Ir al cine	39,1
Ir a ver fútbol, baloncesto u otros deportes	35,5
Navegar en internet	33,2

Para un análisis más sencillo, hemos agrupado en distintas tablas las prácticas de ocio, en función de la temática del ocio y no tanto del grado de implantación.

Practicar o ver deporte tiene un peso importante en la educación en valores, especialmente en estas edades en la que se está formando la personalidad de los niños y niñas. El deporte está cada vez menos asociado al sexo masculino, tanto en una visión general como en la particular. Sin embargo, la práctica deportiva sigue siendo más habitual entre chicos que entre chicas, aun cuando a estas edades la distancia es menor que en edades más avanzadas. Así, el 80,8% de los niños dice practicar deporte, mientras que las niñas disminuyen su práctica deportiva hasta el 70,1%.

En cuanto a ver espectáculos deportivos, las chicas lo practican mucho menos que los chicos. En el caso de los niños el 43,1% va algunas veces, pero entre las chicas únicamente el 27% lo hace. Desconocemos si se trata de una situación de rechazo inicial por parte de la niña o que suelen ser los padres quienes transmiten el valor del deporte con mayor fuerza a los chicos que a las chicas, a las que se les condiciona más a la práctica de actividades artísticas o culturales.

Tabla 26. Frecuencia de realizar distintas actividades deportivas, por sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Frecuencia ir a fútbol, baloncesto u otros deportes	Nunca	71,9	56,9	65,4	62,3
	Algunas veces	27,0	43,1	34,0	37,3
	Ns/Nc	1,1	0,0	0,6	0,4
Frecuencia hacer deporte	Nunca	27,8	16,9	21,6	22,8
	Algunas veces	70,1	80,8	75,4	76,1
	Ns/Nc	2,1	2,3	3,0	1,2
N		229	253	272	210

Las actividades culturales pueden irse adoptando a medida que el niño o la niña va creciendo y adquiriendo aptitudes de lectoescritura, y si esta habilidad le resulta más fácil, se da un fomento de la misma. Si una persona tiene dificultades en realizar cualquier acción la evitará, pero si leer un cómic, escuchar la radio e ir al cine son un estímulo, se retroalimentará e incrementará su bagaje cultural.

Lo importante es el ejercicio de la lectura. No afecta si son libros adaptados o si pensamos en cómics y revistas. En el artículo de Miravalles, L. (1999), el autor expone la importancia del cómic, usado sistemáticamente como herramienta pedagógica muy completa y eficaz para la enseñanza del lenguaje, ya que aúna la expresión plástica y el lenguaje. Esto se ve reforzado en la conferencia que ofreció Barrero, M. (2002) en unas jornadas de narrativa gráfica en Jerez de la Frontera, donde señaló que el cómic transmite valores éticos e ideológicos, es capaz de promover una lectura crítica de la realidad, estimula la creatividad, favorece el aprendizaje y facilita la alfabetización en el lenguaje icónico.

La lectura de libros apenas muestra diferencias significativas en función del sexo, pero sí lo hace la frecuencia de acudir al cine, más realizado por los chicos, o de escuchar música, radio, etc., más practicado por las chicas. Este tipo de actividades es más desarrollado por los niños y niñas de más edad, algo lógico, porque a medida que van madurando adquieren las habilidades esenciales para disfrutar de la lectura, del cine y la música.

Tabla 27. Frecuencia de leer cómics, ir al cine y escuchar música, según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Frecuencia leer libros, revistas, cómics... porque te gusta	Nunca	39,3	39,1	40,7	37,2
	Algunas veces	59,9	59,5	58,2	61,6
	Ns/Nc	0,9	1,3	1,1	1,2
Frecuencia ir al cine	Nunca	64,9	51,2	58,4	56,8
	Algunas veces	32,9	44,7	38,5	39,8
	Ns/Nc	2,2	4,1	3,1	3,3
Frecuencia escuchar música, radio	Nunca	42,8	43,9	50,7	33,8
	Algunas veces	56,8	54,1	47,3	65,8
	Ns/Nc	0,4	2,0	1,9	0,4
N		229	253	272	210

Todo el ocio relacionado con la tecnología parece tener mayor implantación entre los chicos que entre las chicas. Tanto ver la televisión, como navegar por internet o jugar con videojuegos tiene mayores niveles de uso entre los chicos que entre las chicas. Las diferencias por edad son menos reseñables.

Tabla 28. El ocio tecnológico, según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Frecuencia ver la TV	Nunca	16,6	10,6	13,9	12,8
	Algunas veces	81	86,6	83,6	84,5
	Ns/Nc	2,4	2,8	2,5	2,7
Frecuencia navegar en internet	Nunca	70,1	60,4	66,1	63,7
	Algunas veces	28,3	37,6	32,3	34,3
	Ns/Nc	1,5	2,0	1,7	2,0
Frecuencia jugar con videoconsolas	Nunca	51,3	29,6	38,3	42,0
	Algunas veces	47,7	69,7	60,8	57,3
	Ns/Nc	1,0	0,7	0,9	0,8
N		229	253	272	210

El llamado ocio relacional se refiere al ocio cuyo objetivo principal es el establecimiento de relación con otros miembros de la sociedad, bien sean amigos, familia o miembros de la comunidad religiosa. Este tipo de ocio es más practicado, en todos los casos, por las chicas que por los chicos, aunque las diferencias son pequeñas. Sin embargo, en este caso la edad sí es importante. Las salidas con amigos aumentan siete puntos porcentuales entre los 7-8 años y los 9-10 años, lo que significa que poco a poco se va incorporando un mayor

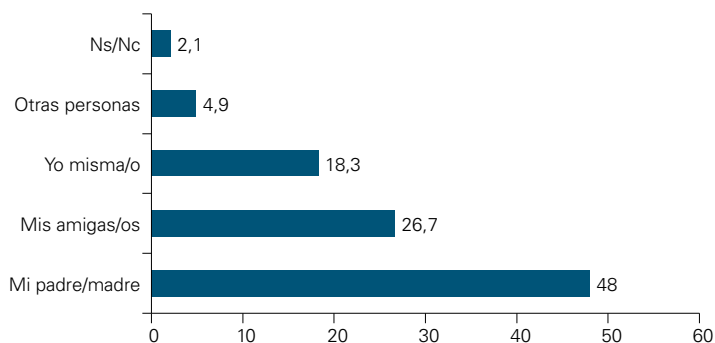
número de niños y niñas a la autonomía de salir solos con amigos. Aumenta también la percepción de desarrollar ocio conjunto con los padres, pero disminuye la práctica religiosa.

Tabla 29. Frecuencias de otras actividades de ocio relacionales, según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Frecuencia salir con las amistades	Nunca	48,0	43,8	49,0	41,6
	Algunas veces	49,5	54,5	49,2	56,0
	Ns/Nc	2,5	1,7	1,8	2,3
Frecuencia jugar con tus padres, estar con ellos charlando, contarles cosas, hacer cosas juntos	Nunca	42,8	43,9	49	36,4
	Algunas veces	56,8	54,1	49,7	62,4
	Ns/Nc	0,4	2,0	1,3	1,2
Frecuencia ir a la iglesia o mezquita, ir a la catequesis	Nunca	49,1	52,9	46,5	57,0
	Algunas veces	48,8	46,2	52,2	41,2
	Ns/Nc	2,1	1,0	1,3	1,7
N		229	253	272	210

En la mayor parte de las ocasiones siguen siendo los padres y madres quienes marcan las normas y los juegos infantiles. Los niños juegan a lo que les dicen sus padres. En un 26,7% de los casos el juego se decide en el grupo de amigos o amigas, y en un 18,3% lo decide el mismo niño o niña. Es decir, el peso de la familia es muy fuerte aún y marca de forma especial incluso el espacio de ocio que más adelante será de gestión casi exclusiva del adolescente.

Gráfico 12. Quién decide el juego infantil (%)



Las diferencias respecto al género señalan que las chicas tienen mayor determinación a la hora de decidir los juegos. En el 23,4% de los casos son ellas mismas quienes los deciden, frente al escaso 13,8% de los chicos. Ellos, en cambio, tienen más probabilidad de que otros decidan por ellos, los padres, los amigos o incluso otras personas sientan las bases de sus juegos.

Tabla 30. Quién decide tus juegos. Según sexo y edad (%)

	SEXO		EDAD	
	Chica	Chico	7-8	9-10
Mi padre/madre	44,4	51,2	46,5	49,9
Mis amigas/os	24,8	28,4	27,1	26,2
Yo mismo/a	23,3	13,8	19,0	17,5
Otras personas	6,1	3,9	6,2	3,2
Ns/Nc	1,5	2,6	1,2	3,2
N	229	253	272	210

1.3.4. Medios de comunicación y nuevas tecnologías

El impacto de las nuevas tecnologías es de tal grado que únicamente el 4,9% de los niños y niñas dice no conocer lo que es internet, que sumado al 22% que dice sí conocerlo pero no utilizarlo, diríamos que poco más de una cuarta parte de los niños y niñas de 7 a 10 años no utiliza internet. Sin embargo, el 70,8% lo utiliza o ha utilizado con frecuencia variable. Puede decirse, por tanto, que esta generación ha nacido en la era de internet y lo conoce ya desde su más temprana infancia, con lo que le resultará difícil imaginar lo que han sido las épocas pretéritas sin internet, como pudo ocurrir con las generaciones que crecieron con la popularización de la televisión.

Ya lo hemos mencionado anteriormente: se produce un mayor uso y conocimiento entre los chicos que entre las chicas. Ellos lo conocen más y lo usan más.

Tabla 31. Uso de internet, según sexo y edad (%)

UTILIZACIÓN DE INTERNET	Total	Chicas	Chicos	7-8 años	9-10 años
Sí, con frecuencia	28,7	23	33,9	31,2	25,6
Sí, pero poco	42,1	45,8	38,8	39,5	45,4
No lo utilizo	22	23,3	20,7	22	21,9
No conozco internet	4,9	6,1	3,9	6,7	2,7
Ns/Nc	2,2	1,8	2,6	0,5	4,4
Total	483	229	253	272	210

Si se comparan los resultados obtenidos en los tres ciclos de enseñanza encuestados, puede observarse el creciente uso de la red entre los menores de edad. Así, en la ESO únicamente el 5,4% dice no utilizarlo y la frecuencia de uso aumenta de forma significativa, ya que el 63,6% dice usarlo con frecuencia, cifra que frente al 28,7% de los niños y niñas de 7 a 10 años muestra el ascenso que esta tecnología va adquiriendo en las edades adolescentes.

Tabla 32. Comparación del uso de internet en los tres ciclos encuestados (%)

UTILIZACIÓN DE INTERNET	2º ciclo	3º ciclo	ESO
Sí, con frecuencia	28,7	33,5	63,6
Sí, pero poco	42,1	45,1	29,1
No lo utilizo	22	18	5,4
No conozco internet	4,9	2,4	0,4
Ns/Nc	2,2	1	1,5
Total	483	584	762

El 36,3% de los niños y niñas que usan internet normalmente lo hace solo, sin compañía adulta que vigile lo que hace en la red y en las páginas por las que navega. En un 16,5% la compañía puede ser amigos o hermanos. El control parental permanente se da en el 17,3% de los casos, y en otro 18,1% a veces navegan solos y otras veces acompañados de los padres.

Quizás sea ésta una cuestión a tener en cuenta. La utilización de los recursos tecnológicos ayuda a los niños y niñas a familiarizarse con las herramientas que deberán manejar necesariamente, pero es conveniente que se haga con control parental para manejarse en la red y no acceder a páginas inadecuadas⁴.

Así como los padres y madres controlan dónde, con quién y a qué juegan sus hijos e hijas, qué programas de televisión ven, cómo es su situación en el colegio y otros controles más o menos rigurosos, no ocurre lo mismo cuando los y las menores se conectan a internet. Se descuida que internet no es más que una enorme puerta por donde entran contenidos y personas que no siempre son fiables e incluso pueden llegar a ser perjudiciales para el o la menor.

Tenemos la generación de internet. El último estudio general de medios concluye que siete de cada diez niños y niñas de entre 8 y 13 años navegan con fluidez por la red, tanto es así que representan 28 puntos más que la media de la población de España.

La solución no es privarles de este recurso, sino dotarles de herramientas para que sean capaces de navegar libres de riesgos, dentro de una privacidad que no sea atacada por personas desconocidas.

Se están creando iniciativas, como puede ser la *Guía de recomendaciones para navegar de manera segura*, donde inciden en la importancia de la protección de datos, o el propio material editado recientemente por el Ararteko (2008) *Leihoak. Una aventura real en un*

⁴ Y no siempre se tiene que pensar en páginas de sexo o violencia, para las cuales pueden protegerse los ordenadores, sino otro tipo de páginas nada sospechosas e incluso oficiales que ofrecen información rica y variada sobre temas que los niños y niñas en su psicología aún en evolución no pueden comprender.

mundo virtual. Disfrutar de internet... sin caer en la red. Pero la base de todo esto es la navegación crítica, de la cual se habla en el estudio de Wartella, Lee y Caplovitz (2002), que se logra incentivando la capacidad de evaluar los contenidos, que comprendan lo que se está anunciando en los sitios que se visitan y que distinguan la calidad virtual de la real en los contenidos a los que acceden.

Existen pocas diferencias respecto al modo en que navegan en internet. Sin embargo, las escasas diferencias que arroja la tabla parecen indicar que los chicos navegan más en solitario y en compañía de sus padres, mientras que las chicas pueden navegar con amigos o hermanos en mayor medida que los chicos, todo ello teniendo en cuenta que ellas usan menos internet que ellos.

La brevedad de la información que recoge la encuesta, debida al colectivo al que está dirigida, no ha permitido profundizar en qué utilidad dan a internet, pero otros estudios llevados a cabo con población similar (Moraga y Contreras, 2005) demuestran que quienes menos saben de la red concentran sus actividades en la realización de tareas escolares, mientras que el grupo de mayor conocimiento dedica más tiempo a actividades adicionales, tales como manejo de multimedia, chat y juegos. En el caso de las diferencias entre sexos, este mismo estudio nos revela que entre las niñas son más frecuentes los usos escolares y de comunicación (chat, messenger, blogs...), mientras que en los niños se podría hablar fundamentalmente de los juegos.

Tabla 33. Con quien utilizan internet, según sexo y edad (%)

	Total	Chicas	Chicos	7-8 años	9-10 años
Normalmente sola/o	36,3	34,3	38,1	39,8	32,1
Normalmente con tus padres	17,3	13,5	20,7	19,1	15,1
A veces sola/o o con tus padres	18,1	20	16,4	15,1	21,7
Con amigas/os o hermanos/os	16,5	19,4	14	16,3	16,8
No utilizo internet	23,9	26,8	21,3	26,1	21,2
Ns/Nc	3,9	3,6	4,1	2,8	5,1

Si comparamos las encuestas de los tres ciclos de enseñanza, vemos que aumenta de forma significativa el uso de internet en solitario, sin padres, amigos o hermanos. Para la población adolescente, internet se ha convertido en un elemento de comunicación esencial. Los más pequeños inician el uso en edades tan tempranas como los 7 y 10 años, y a medida que van creciendo van aumentando su autonomía en el uso de la herramienta.

Decíamos que el control parental o de personas adultas es importante, pero esta afirmación debiera hacerse extensiva a todas las edades, al menos durante su minoría de edad. Es cierto que a medida que aumenta la edad, los padres y madres deben adaptar las normas y relajar algunos controles, pero aun manteniendo la privacidad del menor, debieran saber qué hacen sus hijos e hijas en internet y para qué lo utilizan.

Tabla 34. Con quién utiliza internet, comparado entre los tres ciclos de enseñanza (%)

	2º ciclo	3º ciclo	ESO
Normalmente sola/o	36,3	49,5	73,6
Normalmente con tus padres	17,3	9,3	3,3
A veces sola/o o con tus padres	18,1	18,0	11,4
Con amigas/os o hermanas/os	16,5	15,3	9,5
No utilizo internet	23,9	17,8	4,4
Ns/Nc	3,9	0,8	1,9

• *Respecto al uso de videojuegos o juegos de ordenador*

A principios de los años 90 el mercado de videojuegos para ordenadores no parecía augurar un futuro prometedor. Los PC tenían altos precios que hacían de su posesión un tema más empresarial que de ocio familiar. Era lógico que su tiempo de uso estuviese dedicado a las gestiones económicas o al tratamiento de datos. Sólo el gran derrumbe de precios de mediados y finales de los 90 y la consiguiente conversión de los ordenadores en un electrodoméstico más permitió que se volviese a creer en la posibilidad de incorporar a los PC un potencial de diversión que, hasta entonces, estaba restringido a las consolas o a las máquinas de los salones recreativos.

Esta transformación fue lo que le convirtió en un electrodoméstico más accesible que las consolas para su uso lúdico. Además de que la mayoría de los juegos de ordenador actuales se encuentran en formato CD-ROM y DVD, en estos ordenadores personales se pueden instalar emuladores de videoconsola para poder utilizar sus juegos. (CIDE, Instituto de la mujer, 2004)

Pero las consolas que están actualmente en el mercado no tienen una única finalidad. Así, en el estudio de Nieves Games elaborado para la Federación Europea del Software Interactivo (2008), se afirma que casi ocho de cada diez personas jugadoras europeas (78%) afirman que su consola de videojuegos tiene capacidades multimedia y un 72% de ellas dice emplear la consola para otras actividades como el acceso a internet, la reproducción de DVD o escuchar música en MP3.

Antes de seguir adentrándonos en el tema de los videojuegos, es importante tener claros algunos conceptos, tales como qué son los videojuegos y qué clasificación se puede hacer de los mismos.

Según la definición de Marqués (2000), se podría entender por videojuego todo tipo de juego electrónico interactivo que oferta una serie de actividades lúdicas (contenido), cuyo punto de apoyo común es el medio que se utiliza (plataforma electrónica), con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y de la plataforma tecnológica que utiliza (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática, teléfono móvil).

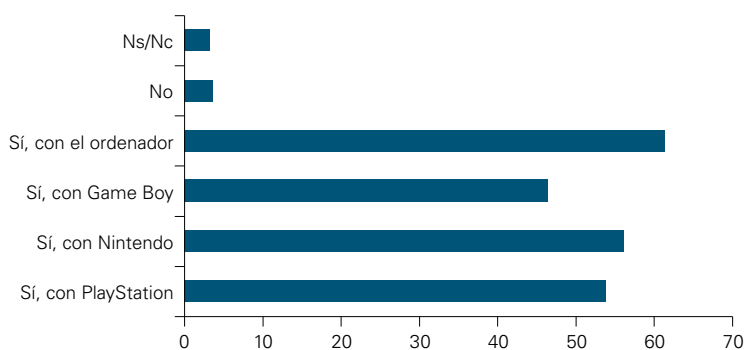
Estalló (1997) combina dos criterios distintos: por un lado, las habilidades y recursos psicológicos necesarios para el juego, y por otro, el desarrollo y temática del juego en sí. De esta forma, se establecen cuatro grandes divisiones de los videojuegos: arcades (plataformas, laberintos, deportivos y disparas y olvida), juegos de simulación (instrumentales y situacionales, mitológicos, socioeconómicos, bioecológicos y deportivos), aventuras conversacionales o de estrategia (aventuras gráficas, juegos de rol y war-games) y reproducciones de juegos de mesa.

Lo cierto es que los videojuegos son progresivamente universales. Un número creciente de personas se incorpora cada año a su uso y ello incide, especialmente, en menores y adolescentes en proceso de crecimiento y socialización. Su influencia en la construcción de formas de entender y pensar la realidad, en ellos y ellas, es poderosa y algo que debemos conocer y analizar cada vez con mayor profundidad y rigor. La popularización de todo tipo de dispositivos electrónicos que permiten el juego interactivo ha penetrado con fuerza en sectores de población resistentes a estos elementos, por ejemplo, las personas de más edad. La adaptación de algunas videoconsolas a los hábitos de personas mayores ha sentado en el sofá de los hogares a algunas generaciones para compartir videojuegos.

Nuestra encuesta señala que únicamente el 3,7% de los niños y niñas dice no jugar con videojuegos o juegos de ordenador. Sumado al 3,3% que no responde, hablaríamos de una población cercana al 10% que no utiliza juegos tecnológicos; el resto los usa. Luego estamos ante generaciones con una importante profusión en los usos del juego tecnológico.

El ordenador es instrumento de juego para el 61,4% de los niños y niñas de la CAPV, a continuación la videoconsola de Nintendo es la más utilizada (56,2%), en tercer lugar la PlayStation (53,8%) y en último lugar la Game Boy (46,5%). Es decir, son elementos todos ellos con un importante uso y en la mayoría de las ocasiones se utiliza más de uno.

Gráfico 13. Uso de videoconsolas o juegos de ordenador (%)



En nuestra encuesta, únicamente el 5,7% de los niños y niñas de 7 a 10 años afirma no utilizar juegos tecnológicos de ningún tipo.

El sexo sí marca diferencias notables en el uso de videojuegos. Los chicos duplican a las chicas en el uso de la PlayStation (70,8% frente al 35%) y destacan por el uso de la Game

Boy (55,6% frente al 36,5%), pero la diferencia es menor en el uso del ordenador (63,5% frente al 59,1%) y la distancia se acorta aún más en el uso de la Nintendo (57,1% frente al 55,3%).

Estos resultados aparecen en diversos estudios⁵ que tratan el juego en niños y niñas, donde aparece una coincidencia al hablar de las diferencias en cuanto al sexo y a la frecuencia de juego, habiendo mayor número de jugadores frente a jugadoras, quienes además dedican más tiempo a los videojuegos.

No obstante, la explicación también se encuentra en el márketing utilizado por las casas fabricantes de una u otra consola. La perpetuación del estereotipo masculino vinculado a valores más próximos a la competitividad, la violencia y los deportes en los chicos obtiene un reflejo fiel en algunas videoconsolas (PlayStation, por ejemplo) que diseñan sus juegos bajo esta perspectiva. Son juegos plenamente orientados a los chicos, que no atraen al sector femenino (o no interesa hacerlo). Así, la proporción de niños que juegan con la PlayStation dobla a la de las niñas (la PlayStation se sitúa cuarta en la preferencia de las niñas, con un 35,0%, frente al primer puesto que ocupa para los niños, con un 70,8%).

El caso de la compañía Nintendo supera el enfoque tradicional masculino, creando consolas cuyos juegos, más de estrategia, cuidado de mascotas, etc., han abierto muy recientemente la posibilidad de participar a las niñas. A su vez, han ideado las consolas de colores, lo que atrae mejor a un público femenino, algo que se refleja incluso en campañas publicitarias enfocadas exclusivamente a ellas. Su diversificación ha sido tal que también se han lanzado a captar el universo adulto a través de juegos llamados de "estimulo mental".

Urbina Ramírez y otros (2002) dicen que *"Si hacemos un rápido recorrido por la historia de los videojuegos, deteniéndonos al azar en algunos de ellos, podemos comprobar cómo en un gran número se ofrece una imagen más o menos uniformada y reduccionista de los roles de género: una mujer en papeles pasivos, de víctima o seductora, frente a una figura masculina activa, violenta, dominante y resolutiva."*

Tabla 35. Juegas a videojuegos y a juegos de ordenador, según sexo y edad (%)

	SEXO		EDAD	
	Chica	Chico	7-8	9-10
Sí, con PlayStation	35,0	70,8	55,0	52,2
Sí, con el ordenador	59,1	63,5	60,7	62,3
Sí, con Nintendo	55,3	57,1	42,8	45,0
Sí, con Game Boy	36,5	55,6	46,1	47,1
No	5,7	2,0	4,5	2,7
Ns/Nc	3,0	3,6	1,4	5,8
N	229	253	272	210

⁵ Buchman, Funk ,1996; Estalló, 1997; Etxeberria, 1999; e Instituto de la Mujer, Cide 2004.

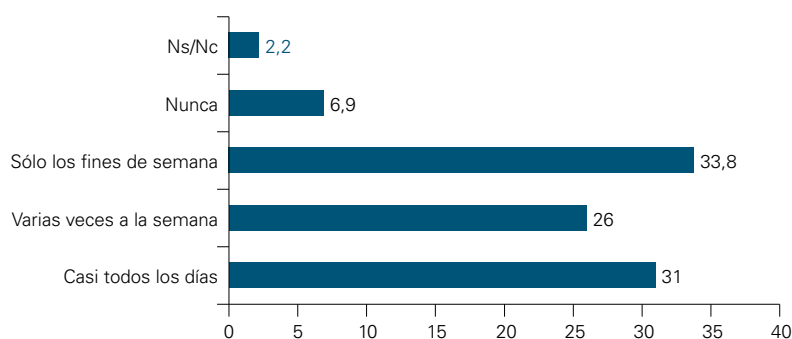
La comparación de los ciclos de enseñanza muestra que son los más pequeños quienes más usan todo tipo de videoconsolas. La PlayStation permanece estable con el paso de los años y es la preferida por los más mayores, ya que las videoconsolas de bolsillo como la Nintendo o la Game Boy, productos “estrella” para los más pequeños, pierden interés para los más mayores.

Tabla 36. Uso de videoconsolas o juegos de ordenador en las distintas etapas de enseñanza (%)

	2º ciclo Primaria	3er ciclo Primaria	ESO
Sí, con PlayStation	53,8	55,3	53,2
Sí, con Nintendo	56,2	50,5	20,5
Sí, con Game Boy	46,5	33,2	14,2
Sí, con el ordenador	61,4	61,3	64,4
No	3,7	5,5	9,0
Ns/Nc	3,3	1,2	0,6

La frecuencia de uso de este tipo de juegos es muy elevada. Así, el 31% juega todos los días, el 26% juega varias veces a la semana y una tercera parte restringe su uso únicamente a los fines de semana, suponemos que muy condicionado por la norma parental. Luego, la mayoría, el 57%, utiliza los videojuegos con una frecuencia casi diaria.

Gráfico 14. Frecuencia con la que has jugado a videojuegos o juegos de ordenador en el último mes (%)



Las diferencias por género señalan que los chicos juegan con más frecuencia diaria que las chicas, pero en general, las chicas lo hacen con más frecuencia, ya que sumadas las opciones “casi todos los días” y “varios días a la semana”, son las chicas las que juegan más frecuentemente, mientras que los chicos juegan en mayor medida sólo los fines de semana. Seguramente esto tiene mucho que ver con el control parental que se realiza: la PlayStation suele tener mayores controles que las videoconsolas pequeñas; la primera es la preferida de los niños, la segunda, de las niñas.

El efecto de la edad señala que los niños de cuarto de Primaria tienen menor frecuencia de uso de las videoconsolas. Mayoritariamente lo hacen los fines de semana (40,1%), disminuyendo mucho respecto a sus compañeros más jóvenes en la frecuencia diaria. Probablemente las responsabilidades escolares son mayores y las tareas escolares a realizar en casa condicionan el uso de los juegos.

Tabla 37. Frecuencia con la que has jugado a videojuegos o juegos de ordenador en el último mes, según sexo y edad (%)

	SEXO		EDAD	
	Chica	Chico	7-8	9-10
Casi todos los días	23,8	37,6	35,8	24,8
Varias veces a la semana	33,7	19,0	26,8	25,0
Sólo los fines de semana	31,1	36,3	29,0	40,1
Nunca	8,7	5,3	7,9	5,6
Ns/Nc	2,7	1,8	0,5	4,5
N	229	253	272	210

Dada la enorme variabilidad de juegos y que no todos son aptos para estas edades, realizamos una pregunta abierta en la que les solicitamos que nos dijeran los nombres de los cuatro juegos favoritos o más utilizados. La importante cantidad de respuestas ha obligado a realizar un trabajo de búsqueda y codificación de los juegos, muchos de ellos identificados con nombres ininteligibles porque quizás los escribieron mal o no sabían cómo hacerlo.

Sin embargo, con las cuatro posibilidades de respuesta hemos efectuado una clasificación inicial en nueve tipos de juegos y si son aptos o no para la edad de los menores. Para esta última clasificación, nos hemos basado en la que ofrece PEGI (Pan European Game Information). Es un sistema que establece una clasificación por edades para videojuegos y juegos de ordenador, al que la mayoría de la industria del videojuego se acoge de forma voluntaria.

Los niños y niñas de 7 a 10 años han mencionado 796 juegos identificables. De ellos, los más utilizados son juegos de aventuras, plataformas, estrategia y acción sin violencia. Fundamentalmente hablamos de *Mario Bros*, *Pokemon*, *Sims*, *Colegas en el bosque*, *Animal crossing* y juegos similares. Este tipo de juegos son usados por el 65,1% de los niños que juega con videojuegos.

En segundo lugar se encuentran los juegos derivados de películas y dibujos animados de amplia acogida entre los niños y niñas (*Cars*, *Spiderman*, *Nemo*, *Happy feet*, *Shrek*, etc.). En este caso es el 40,6% de los niños y niñas quien los escoge.

En tercer lugar surgen los videojuegos que simulan deportes (*FIFA*, *NBA*, *Golf*, *Surf*, *Pro evolution soccer*, etc.), utilizados por el 29% de los niños y niñas. Muy relacionados con este tipo de juegos se encuentran los juegos de carreras de coches y motos (*Moto GP*, *F1*, *Need for speed*). El 15,5% de los niños y niñas utiliza este tipo de juegos.

Unos juegos que se han puesto de moda muy recientemente son los simuladores del cuidado de mascotas (perros, gatos, caballos), con el 15,2% de niños y niñas que los usa, pero también simuladores de actividades diarias cotidianas, como cocina, de moda e incluso de cuidado de muñecas y bebés, con el 8,2% de niños y niñas que los escoge.

El 15,3% escoge juegos claramente violentos, bélicos y de lucha o acción dura. Nos referimos al omnipresente *Pressing catch* (de simulación de lucha libre), *Sanandreas*, *Tom Ryder*, *Tekken...*, algunos ciertamente no aptos para menores.

Por último, los juegos educativos únicamente han sido escogidos por el 14,1% de los niños y niñas.

Tabla 38. Tipos de juegos que más utilizan

	Nº de juegos mencionados	% sobre juegos mencionados válidos	% sobre niños y niñas respondientes
Cuidado de mascotas (perros, gatos, caballos)	54	6,8%	15,2%
Aventuras, plataformas, estrategia, acción sin violencia	231	29,0%	65,1%
Bélicos, violentos, de lucha, acción violenta	122	15,3%	34,4%
Simuladores de vida, de cocina, de cuidados de niños	8	1,0%	2,3%
De películas (<i>Cars</i> , <i>Madagascar</i> , <i>Simpsons</i> , <i>Shin Chan</i>)	144	18,1%	40,6%
Carreras de coches, motos	55	6,9%	15,5%
De muñecas (Bratz, Barbie), de cocina, de ropas, vestidos, moda, etc.	29	3,6%	8,2%
Educativos, aprendizaje	50	6,3%	14,1%
Deportes	103	12,9%	29%
TOTAL	796	796	355

Respecto al ajuste del juego a la edad del menor, debe decirse que en ocasiones hay juegos que pueden estar adaptados a la edad del menor y PEGI así lo indica, pero estos mismos juegos son clasificados por PEGI por usar lenguaje soez o escenas violentas, probablemente poco recomendables para esta población.

La inmensa mayoría (87,4%) de los juegos que utilizan los niños y niñas son videojuegos adaptados a su edad. El 12,6% utiliza juegos no adaptados y en su casi totalidad se trata de juegos de violencia, luchas o bélicos.

Tabla 39. Adaptación de los videojuegos a los niños y niñas (%)

	Nº	Porcentaje
Adaptados	696	87,4
No adaptados	100	12,6
Total	796	100

Una de las cuestiones más significativas es la diferencia de género en el uso de los juegos. Lo mencionábamos antes. Hasta hace poco tiempo, los videojuegos constituyeron un elemento de juego principalmente masculino. El uso de la estética y estilo de juegos se adaptaba bien a lo que siguen siendo preferencias masculinas y muy mal a las femeninas. Quizás sea el juego uno de los espacios donde más se percibe la diferenciación por género. La elección de los juegos viene marcada por el género y ello a pesar de que la pedagogía viene trabajando sobre la necesidad de no marcar el perfil diferenciador en el juego en función del género.

Los juegos de aventuras, plataformas y estrategias pueden ser compartidos por chicos y chicas, si bien las chicas prevalecen sobre los chicos. Existen –dentro de este tipo de juegos– algunos más preferidos por las chicas y otros más preferidos por los chicos, pero es cierto que ambos pueden compartirlos (el 69% de las niñas y el 62% de los niños los escogen). En el caso de juegos que se relacionan con películas, también son compartidos por niños y niñas, con más preferencia por los niños (43,5%) que por las niñas (36,8%). Debe explicarse que la mayoría de los juegos en este apartado hacía referencia a la película *Cars*.

Hay juegos claramente masculinos. Es el caso de los juegos violentos, de luchas o bélicos, con el 54% de los niños frente al 9% de las niñas; los juegos de deportes, escogidos por el 43,5% de los niños y solamente por el 10,3% de las niñas; y los juegos de carreras de coches y motos, escogidos por el 22,5% de los niños y solamente por el 6,5% de las niñas.

Pero también hay juegos claramente femeninos. Éstos hacen referencia a juegos de cuidado y protección de mascotas (*Nintendogs*, *Catz*) o bebés (*Jugando a ser mamá*), elegidos por el 25,8% de las niñas frente al 7% de los niños; a juegos cuyas protagonistas son muñecas famosas (*Bratz*, *Barbie*); o a juegos cuya dinámica es de un papel tradicionalmente femenino (de moda, de cocina cuyo personaje es una niña), escogidos por el 18,7% de las niñas y ningún niño. Los juegos que hemos llamado educativos, ideados para hacer ejercicios de matemáticas, lengua, inglés, etc., son elegidos por el 21,5% de las niñas frente al 8,5% de los niños.

Tabla 40. Tipos de juegos que más utilizan según el sexo (%)

TIPOS DE JUEGOS	Niña	Niño	Total
Cuidado de mascotas (perros, gatos, caballos)	25,8	7,0	54
Aventuras, plataformas, estrategia, acción sin violencia	69,0	62,0	231
Bélicos, violentos, de lucha, acción violenta	9,0	54,0	122
Simuladores de vida, de cocina, de cuidados de niños	4,5	0,5	8
De películas (<i>Cars, Madagascar, Simpsons, Shin Chan</i>)	36,8	43,5	144
Carreras de coches, motos	6,5	22,5	55
De muñecas (<i>Bratz, Barbie</i>), de cocina, de ropas, vestidos, moda, etc.	18,7	0,0	29
Educativos, aprendizaje	21,3	8,5	50
Deportes	10,3	43,5	103
TOTAL	155	200	355

La adaptación del juego respecto a la edad del menor se ajusta mejor en el caso de las niñas que de los niños. La razón fundamental es que los juegos de luchas y bélicos no adaptados para niños de 7 a 10 años tienen más predicamento entre los niños.

Tabla 41. Adaptación del juego a la edad del menor, según sexo (%)

	Niña	Niño	
Adaptados	96,5%	81,6%	696
No adaptados	3,5%	18,4%	100
TOTAL	313	483	796

- *Respecto al uso de la televisión*

La televisión es, desde hace años, un elemento central en los hogares. Los padres y madres de la infancia y adolescencia actual ya crecieron con la omnipresencia de la televisión en salones, comedores y cocinas. Es un elemento que incluso ha ido perdiendo peso entre algunos sectores de la juventud y adolescencia, que han preferido decantarse por el uso del ordenador, ya que éste les permite una comunicación permanente y una interactividad que no permite la televisión.

En una comparación de la televisión (y el cine) frente a los videojuegos, García Jiménez (1996) explica que *“frente a la contemplación de la televisión o el cine que, aunque mantengan intelectualmente estimulados y activen la imaginación, dejan poca iniciativa a la persona que los ve, los videojuegos exigen una implicación activa en el propio desarrollo de los mismos”*.

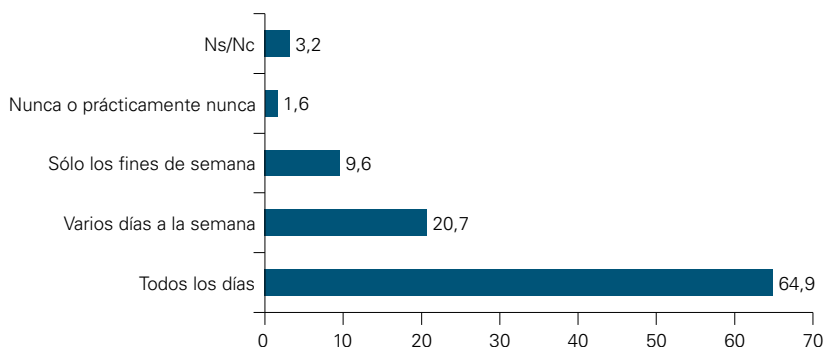
La persona jugadora se ve obligada a tomar decisiones que la involucran en el proceso del juego, sintiéndose incluida en el mismo, porque el programa la ofrece desempeñar un rol

en la trama en un contexto simulado ligado a la fantasía (escenas desarrolladas en el espacio o en tiempos lejanos). La sensación de implicarse en un rol produce una fuerte identificación en la persona jugadora, que asume como propias las coordenadas del relato.

Esto es lo que los hace esencialmente diferentes al resto de los fenómenos audiovisuales contemporáneos. Pero no podemos olvidar que la estructura y el contexto de los videojuegos también están claramente delimitados y definidos de antemano. La presencia del narrador o la narradora queda disimulada en la aparente intervención del usuario o usuaria sobre la trama narrativa y lúdica.

Dada la importante presencia que tiene la televisión en los hogares actuales, es difícil pensar que ésta no pueda tener una influencia notable en los procesos de socialización infantil. El 84% de los niños y niñas dedica parte de su tiempo libre a ver la televisión. La mayoría lo hace a diario (64,9%) o varios días a la semana (20,7%). Son muy pocos los que dicen no ver nunca la televisión (1,6%).

Gráfico 15. Frecuencia de uso de la televisión (%)



Son los más pequeños quienes tienen mayor hábito de ver la televisión diariamente. A medida que avanzan los niveles de enseñanza y, por ende, la edad, la frecuencia diaria de televisión se reduce. Sin embargo, más allá de esta diferencia, el perfil entre grandes y pequeños es similar. Son muy pocos, hacia el 1%, quienes no ven nunca o prácticamente nunca la televisión y alrededor del 10% sólo la ve los fines de semana; el resto tiene un mayor hábito televisivo.

Tabla 42. Frecuencia de uso de la televisión en los tres ciclos (%)

	2º ciclo Primaria	3º ciclo Primaria	ESO
Todos los días	64,9	61,3	47,1
Varias días a la semana	20,7	24,5	40,8
Sólo los fines de semana	9,6	12,3	10
Nunca o prácticamente nunca	1,6	1	1,1
Ns/Nc	3,2	0,8	1

Niños y niñas tienen un uso de la televisión muy similar, aunque ellos tienen una frecuencia de uso diario algo superior a ellas. Pero el uso de la televisión es tan masivo que se dan pocas diferencias en su distribución y frecuencia, tanto en género como en edad.

Tabla 43. Frecuencia de uso de la televisión, según sexo y edad (%)

	TOTAL	Chica	Chico	7-8 años	9-10 años
Todos los días	64,9	61,1	68,4	64,8	65,1
Varios días a la semana	20,7	22,8	18,9	21,7	19,5
Sólo los fines de semana	9,6	10,8	8,5	9,5	9,7
Nunca o prácticamente nunca	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
Ns/Nc	3,2	3,8	2,7	2,4	4,1

Tres cuartas partes de los niños y niñas ven la televisión a la noche. El diseño de la encuesta, adaptado a las edades de 7 a 10 años, no permitía que se pudiera precisar con más exactitud a qué llamamos noche. Pensamos que lo habitual será el tiempo entre la cena y la hora de acostarse.

Antes de ir a la escuela (56,3%) y después de salir de la escuela (54,6%) son los otros dos grandes espacios de tiempo de uso de la televisión, mientras que al mediodía la proporción de niños y niñas que ve la televisión se reduce al 34,7%, algo lógico, ya que son muchos los niños y niñas que se quedan en el centro escolar a comer.

Gráfico 16. Momento en el que ven la televisión los niños y niñas de 7 a 10 años (% – resp. múltiple)

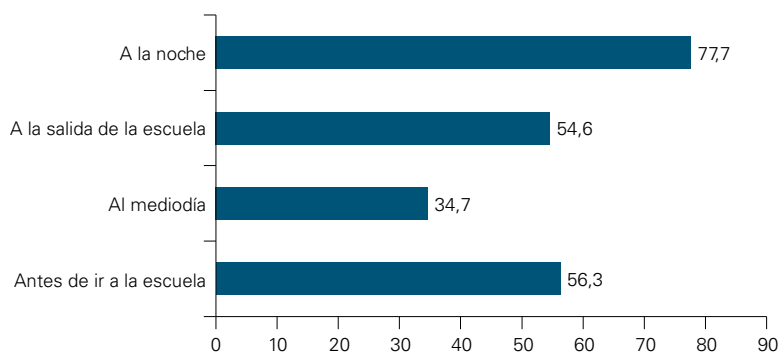


Tabla 44. Momento en el que ven la televisión los niños y niñas de 7 a 10 años, según sexo y edad (% – resp. múltiple)

	TOTAL	Chica	Chico	7-8 años	9-10 años
Antes de ir a la escuela	56,3	44,2	67,3	55,6	57,2
Al mediodía	34,7	35,9	33,6	38,1	30,5
A la salida de la escuela	54,6	49,0	59,8	56,5	52,3
A la noche	77,7	78,9	76,6	73,2	83,2

Respecto a los programas más vistos por los niños y niñas en televisión, la variabilidad es muy notable. No sólo ven los programas dirigidos específicamente a ellos, sino que ven muchos otros, algunos aptos y otros no aptos para el público infantil. En primer lugar, como era de esperar, destacan los dibujos animados, que son vistos por el 27,5% de los niños y niñas. Los dos dibujos animados más mencionados son *Shin Chan* y *Bola de Dragón*. Ambos productos son para el público infantil, pero de cuestionable valor educativo.

Aparecen luego las series no específicas para niños, series para adultos (13,7%), entre las que destacan por encima de todas *Los Simpsons* (el 11% lo menciona), cuyo formato en dibujos animados anima a su visionado por parte del público infantil, pero su contenido y nivel de comprensión está adaptado al público adulto y no al infantil. En esta misma situación se encuentra la serie *Padre de familia*, si bien la mencionan muy pocos niños y niñas.

El 13,5% de los niños y niñas dice ver deportes y espectáculos en televisión, pero salvo alguna mención expresa al fútbol o al tenis, la estrella es el programa de simulación de lucha libre *Pressing catch*.

El 11% hace referencia a programas de humor. La opción más mencionada es el programa *Escenas de matrimonio*, programa muy poco educativo para niños y niñas de 7 a 10 años. En segundo lugar, pero casi de forma testimonial, se mencionan los programas *Waze-mank*, *El hormiguero* y *Camera café*.

El 6% menciona algunos programas infantiles como *Betizu*, *Ordu txikitan* y, casi testimonial, *Clan TV*. El 5% dice ver series infantiles, entre las que destacan *Hotel dulce hotel*, *H2O*, *Hanna Montanna*, *High school musical* y *Zoey 101*, todas ellas destinadas a público infantil, pero cuyo contenido, en cuanto a la transmisión de valores, sería muy cuestionable.

Tabla 45. Tipología de programas más vistos por niños y niñas de 7 a 10 años (%)

PROGRAMAS DE TV	TOTAL	%
Telenovelas	13	2,7
Películas	3	0,6
Series infantiles	24	5,0
Series para adultos	66	13,7
Programas de humor	53	11,0
Concursos	22	4,6
Deportes y espectáculos	65	13,5
Dibujos animados	133	27,5
Canales temáticos (TV digital)	12	2,5
Programas infantiles	29	6,0
Documentales	12	2,5
Reality shows	1	0,2
Total	433	89,6
No identificados o no responde	50	10,4
TOTAL	483	100

Los programas más vistos por los niños y niñas de 7 a 10 años podrían considerarse aptos, aun cuando algunos tengan contenidos dudosos, dado el abordaje que realizan de algunos temas (frivolización excesiva, lenguaje soez, caricaturización de situaciones sociales que las niñas y niños no alcanzan a comprender, humor inadecuado, etc.). Otros programas que las niñas y niños ven son ciertamente poco adaptados al universo infantil (35,4%). La cuestión, algo más compleja, es saber si la televisión es vista con control y compañía adultos, que puedan explicar algunas de las situaciones que se emiten, o es un buen instrumento para mantener a las niñas y niños tranquilos mientras los mayores que les cuidan realizan otras tareas.

El hecho de que los niños vean programas menos adaptados a su edad se debe a que escogen programas como *Pressing catch*, cuyo contenido violento no puede considerarse educativo para niños y niñas.

Tabla 46. Clasificación de los programas de televisión más vistos por los niños y niñas en función de su idoneidad para el público de 7 a 10 años (%)

	Frecuencia	Porcentaje	Niña	Niño
Aptos	262	54,2	63,2	58,1
No aptos	171	35,4	36,8	41,9
Total	433	89,6	204	229
No se identifican o no responden	50	10,4	-	-
TOTAL	483	100,0	-	-

El análisis por la diferencia de sexo muestra que los niños se decantan por deportes, espectáculos y por dibujos animados, y las niñas son más aficionadas a las series, sean éstas infantiles o de adultos, así como a los programas infantiles.

Tabla 47. Clasificación de los programas de televisión más vistos por los niños y niñas en función del curso y el sexo (%)

	3º Primaria	4º Primaria	NIÑA	NIÑO	TOTAL
Telenovelas	2,6	3,5	6,4	-	3,0
Películas	0,4	1,0	0,5	0,9	0,7
Series infantiles	5,6	5,4	7,8	3,5	5,5
Series para adultos	13,9	16,8	18,6	12,2	15,2
Programas de humor	8,7	16,3	13,7	10,9	12,2
Concursos	6,1	4,0	4,9	5,2	5,1
Deportes y espectáculos	17,3	12,4	3,9	24,9	15,0
Dibujos animados	31,6	29,7	26,5	34,5	30,7
Canales temáticos (TV digital)	2,6	3,0	3,4	2,2	2,8
Programas infantiles	8,7	4,5	10,8	3,1	6,7
Documentales	2,2	3,5	3,4	2,2	2,8
Reality shows	0,4	-	-	0,4	0,2
	231	202	204	229	433

1.2. Actitudes y valores, tolerancia hacia la diferencia

Los niños y niñas de estas edades han comenzado ya a comprender la existencia de roles diferentes en la sociedad. Aún no han racionalizado si la asignación de unos roles u otros se debe a unas causas o a otras, si son justos o no lo son, si deben ser de otra manera. Sencillamente se hacen eco de lo que culturalmente ven en su familia, en su medio social inmediato, en los juegos que desarrollan y en los medios de comunicación. El proceso de imitación lidera el aprendizaje a estas edades, no habiendo despertado todavía la conciencia y el pensamiento autónomo en abstracciones de este estilo.

Sin embargo, no es fácil preguntar a una infancia tan menuda sobre su particular opinión al respecto, puesto que sería realizar un ejercicio para el que no están preparados. Por ello, tomando como ejemplo el cuestionario de la asociación Queerekintza y otras llevado a cabo para conocer los roles sexuales, realizamos dos preguntas, utilizando –una vez más– iconos visuales. Así, fueron escogidos dos iconos: uno que representa a Minnie (caricaturización de lo que supone la feminidad faciloneta y cursi) y otro que representa a Mickey (su compañero). Ambos fueron utilizados para actividades infantiles que pueden realizarse a su edad. La pregunta fue planteada de la siguiente forma:

“A Mickey y a Minnie les gusta pasárselo bien y hacen muchas cosas. Pero Mickey hace unas cosas y Minnie hace otras. ¿Cuál crees que hace cada uno de ellos? Noso-


tras/os te ponemos un ejemplo: 'andar en bici' le gusta a Minnie. Une con flechas lo que tu creas que le gusta a cada uno."

Los resultados arrojados señalan que la asignación de roles en función de los juegos infantiles está determinada por la tradición existente. El rol masculino queda asociado a jugar al fútbol (80,9%), cuando únicamente el 1,2% lo asocia al rol femenino, aunque el 15% lo atribuye a ambos a la vez. También el juego con coches es atribuido al rol masculino en el 76,1% de los casos, mientras que al femenino en el 7,7% y a ambos en el 15,6%. El rol femenino queda asociado al juego con peluches (74,2%), y en muy inferior medida y muy compartido con el rol masculino, a la actividad de pintar con pinturas (36,3%). La lectura y el patinaje son dos actividades que se vinculan a ambos roles, si bien con cierta predominancia hacia el femenino.

Dicho de otro modo, se produce una importante diferenciación de roles masculinos y femeninos en la distribución de los juegos.

Ello supone que aquellos niños y niñas que quieran cruzar la línea y realizar actividades atribuidas en el universo infantil al otro género deben superar las barreras del etiquetado, se salen de la costumbre habitual de lo que marca el *statu quo*, y probablemente aguantar más de una broma de mal gusto o broma cruel.

Tabla 48. Asignación de roles infantiles (%)

	Pintar con pinturas	Jugar con peluches	Jugar al fútbol	Leer	Patinar	Jugar con coches
	33,2	8,5	80,9	25	29,7	76,1
	36,3	74,2	1,2	35,2	35,4	7,7
	29,9	15,5	14,9	39,1	34,6	15,6
Ns/Nc	0,7	1,8	3	0,6	0,3	0,6

La Tabla 49 señala la asignación de roles en función de la edad y el género. Resulta altamente llamativo el enorme acuerdo que existe entre chicos y chicas para atribuir unas tareas y otras a cada uno de los sexos. No hay desencuentros en los roles utilizados y el nivel de acuerdo es muy elevado. Dos únicas excepciones: patinar, que los chicos se lo autoatribuyen con mayor intensidad que lo que lo hacen las chicas y ellas también se lo

autoatribuyen más que lo que lo hacen sus colegas masculinos, así como jugar con coches, que las chicas se lo atribuyen con más fuerza a los chicos y ellos piensan algo más en que es una actividad compartida. Sin embargo, salvo estas dos opciones, la coincidencia entre ambos sexos es tan elevada que muestra lo interiorizado y asumido que se encuentran los roles entre los niños y niñas.

Tabla 49. Asignación de roles infantiles en función del sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Pintar con pinturas	Mickey	33,0	33,3	31,1	35,8
	Minnie	36,3	36,3	37,5	34,7
	Ambos	30,0	29,8	31,0	28,4
	Ns/Nc	0,7	0,6	0,3	1,1
Jugar con peluches	Mickey	7,0	9,9	9,2	7,5
	Minnie	76,9	71,8	71,4	77,9
	Ambos	14,9	16,1	17,1	13,4
	Ns/Nc	1,3	2,2	2,2	1,2
Jugar a fútbol	Mickey	80,4	81,5	78,1	84,7
	Minnie	0,5	1,8	1,1	1,2
	Ambos	15,1	14,7	17,6	11,3
	Ns/Nc	4,0	2,1	3,2	2,8
Leer	Mickey	24,3	25,7	22,1	28,9
	Minnie	39,7	31,2	41,4	27,3
	Ambos	35,7	42,2	36,1	43,1
	Ns/Nc	0,4	0,8	0,5	0,8
Patinar	Mickey	24,5	34,3	33,2	25,1
	Minnie	42,5	28,9	35,2	35,7
	Ambos	32,6	36,4	31,6	38,5
	Ns/Nc	0,4	0,3	0,0	0,8
Jugar con coches	Mickey	81,2	71,4	74,2	78,5
	Minnie	4,6	10,6	8,5	6,7
	Ambos	13,3	17,7	16,9	14,0
	Ns/Nc	0,9	0,3	0,4	0,8
N		229	253	272	210

A continuación, también preguntamos por los roles que no desempeñan ellos y ellas aún, pero que son visibles en su entorno cercano. Para ello formulamos la pregunta de la siguiente forma:




“Un chico y una chica están en casa repartiéndose las tareas, ¿qué cosas crees que hace el chico y cuáles la chica?”

Nosotros/os sabemos que ‘hacer las camas’ le ha tocado al chico. Une con flechas para saber el resto de tareas quién crees que las hace.”

Cuando analizamos las respuestas dadas en función de los roles atribuidos a hombres y mujeres, el panorama es aún más segregado si cabe. Para los niños y niñas de 7 a 10 años son roles masculinos arreglar la televisión (91,5%), cambiar una bombilla (84%) y colgar un cuadro (65,5%), mientras que son roles femeninos planchar la ropa (85,2%), limpiar el suelo (66,9%), cocinar (62,5%), hacer las compras (53%) y lavar los platos (52,9%).

Ni uno solo de los roles mencionados es atribuido tanto a hombres como mujeres. Únicamente hacer las compras y cocinar son consideradas como tareas de ambos para una cuarta parte del alumnado del segundo ciclo de Primaria.

Tabla 50. Asignación de roles masculinos/femeninos (%)

	Arreglar la TV	Planchar la ropa	Limpiar el suelo	Lavar los platos	Hacer compras	Cambiar 1 bombilla	Cocinar	Colgar 1 cuadro
	91,5	3,5	13,1	24	16,3	84	11,9	65,5
	2,1	85,2	66,9	52,9	53	5	62,5	16,4
	5,6	10,7	18,5	21	28,1	8,7	24,2	17,2
Ns/Nc	0,9	0,5	1,5	2,2	2,6	2,3	1,4	0,8

El análisis por sexos muestra una similitud muy elevada en la atribución de roles en función del género. Tanto chicos como chicas vuelven a coincidir en las funciones que desempeñan hombres y mujeres. Ello responde, casi con certeza absoluta, a lo que se produce en sus hogares. Así, algunas tareas serán claramente desempeñadas por las figuras masculinas de su hogar y otras fundamentalmente realizadas por las figuras femeninas.

Tabla 51. Cómo se reparten las tareas por sexos, según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Arreglar la televisión	Chico	90,6	92,2	88,9	94,7
	Chica	2,4	1,8	2,3	1,8
	Ambos	6,7	4,7	7,8	2,7
	Ns/Nc	0,4	1,3	0,9	0,8
Planchar la ropa	Chico	5,9	1,4	3,9	3,1
	Chica	81,7	88,4	83,3	87,7
	Ambos	12,1	9,5	12,8	8,1
	Ns/Nc	0,4	0,7	0,0	1,2
Limpiar el suelo	Chico	13,7	12,6	13,4	12,8
	Chica	64,3	69,2	64,9	69,4
	Ambos	19,8	17,3	19,9	16,7
	Ns/Nc	2,1	0,8	1,7	1,1
Lavar los platos	Chico	24,1	23,9	24,3	23,6
	Chica	51,8	53,9	52,0	54,0
	Ambos	22,5	19,6	21,8	19,8
	Ns/Nc	1,7	2,7	1,9	2,6
Hacer las compras	Chico	14,8	17,7	16,1	16,6
	Chica	58,1	48,3	54,0	51,7
	Ambos	24,1	31,8	27,3	29,2
	Ns/Nc	3,0	2,2	2,6	2,5
Cambiar una bombilla	Chico	82,6	85,2	81,8	86,8
	Chica	6,0	4,0	6,0	3,6
	Ambos	9,1	8,4	10,0	7,1
	Ns/Nc	2,2	2,4	2,1	2,6
Cocinar	Chico	10,9	12,7	13,4	9,8
	Chica	65,3	60,0	61,4	64,0
	Ambos	22,7	25,6	24,9	23,4
	Ns/Nc	1,1	1,6	0,3	2,8
Colgar un cuadro	Chico	62,8	68,1	65,0	66,3
	Chica	18,9	14,2	15,5	17,6
	Ambos	18,0	16,5	19,0	14,9
	Ns/Nc	0,4	1,2	0,5	1,2
N		229	253	272	210

- *Tolerancia hacia la diferencia*

Una vez más, pensamos que la postura que los niños y niñas puedan tener respecto a la tolerancia y aceptación de la diferencia tiene mucho que ver con el proceso de socialización y aprendizaje que se desarrolla en el seno del hogar.

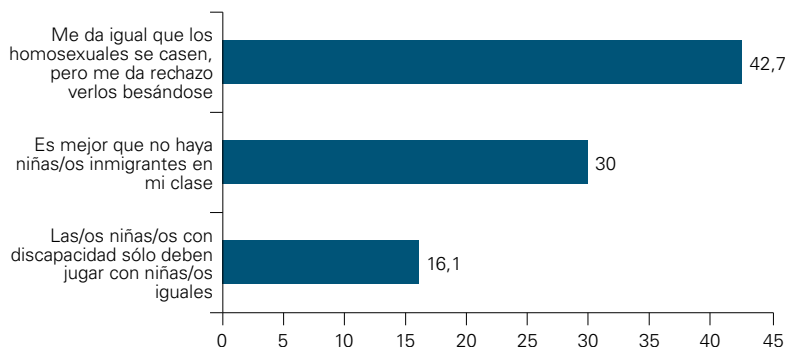
Todas las cuestiones presentadas, homosexualidad, discapacidad e inmigración, muestran tasas de aceptación mayores que de rechazo. Sin embargo, algunas obtienen más aceptación que otras.

La cuestión que produce más rechazo es la manifestación pública de cariño en una pareja de homosexuales. El 42,7% afirma que le produce rechazo ver a una pareja de homosexuales besándose. Sin embargo, casi con seguridad se hacen eco de lo que se oye o se dice en su entorno inmediato. Aun hoy en día, con el reconocimiento legal de las parejas homosexuales, podría decirse que se admite su relación, pero no que la expresen en público, y los niños y niñas reflejan, en este caso, lo que oyen y las actitudes que ven.

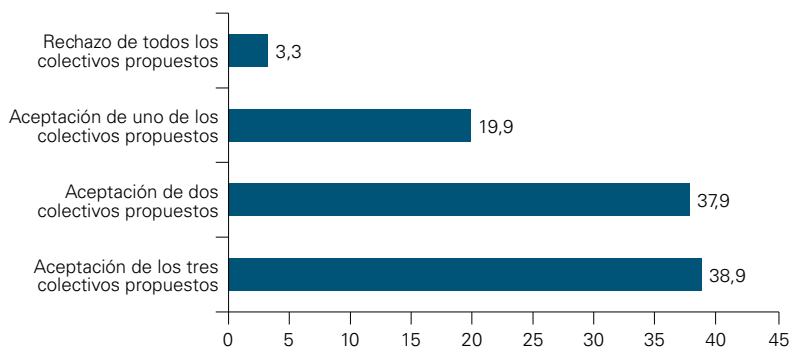
El 30% dice que prefiere que no haya niños y niñas inmigrantes en su clase. Es una proporción muy elevada de rechazo, máxime cuando la tasa de inmigración en las aulas de la CAPV se sitúa en el 6,57%. Sin embargo, es cierto que prevalece la aceptación del niño o niña inmigrante sobre su rechazo (el 66,7% lo aprueba).

Respecto a los niños y niñas con discapacidad, el 80,8% considera que deben ser integrados en el juego con niños y niñas sin discapacidad. Únicamente el 16,1% piensa en su segregación.

Gráfico 17. Aceptación de los siguientes ítems (%)



Con las respuestas a los tres ítems hemos configurado un índice de aceptación. Así, el 38,9% acepta a los tres colectivos propuestos, luego serían quienes se hallan en el máximo grado de aceptación. El 37,2% rechaza únicamente un colectivo, en unos casos se trata de la homosexualidad, en otros de la inmigración y en otros de la discapacidad, pero fundamentalmente se trata de la homosexualidad. El 19,9% acepta únicamente un colectivo y el 3,3% rechaza todas las opciones propuestas. Sería el máximo grado de rechazo.

Gráfico 18. Índice de aceptación de los colectivos propuestos (%)

Los datos que se muestran en la Tabla 52 indican que las chicas son más tolerantes que los chicos. Las niñas muestran mayores índices de aceptación social de otros colectivos distintos a ellas mismas.

El análisis respecto a la edad muestra que a medida que se hacen mayores son más tolerantes, salvo en la aceptación de la homosexualidad, que muestra cambios poco significativos. También el incremento de la edad muestra una mayor dificultad para responder sobre su tolerancia hacia estos colectivos. Se da un mayor número de chicos y chicas que prefiere no posicionarse en estas cuestiones.

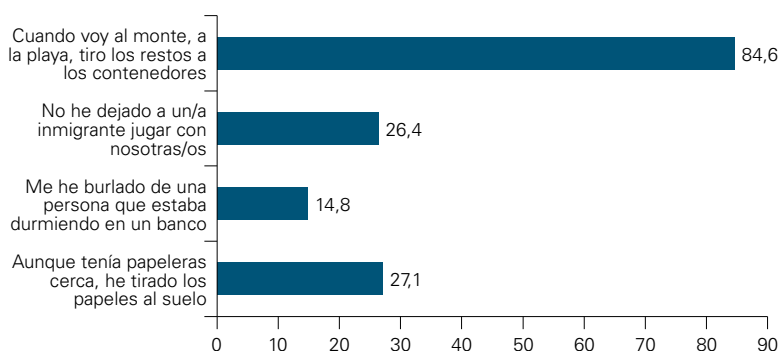
Tabla 52. Tolerancia hacia la diferencia según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
Los/as niño/as con discapacidad sólo deben de jugar con los que son iguales que ellos/as	Sí	11,7	20,0	18,3	13,2
	No	85,5	76,6	79,6	82,5
	Ns/Nc	2,7	3,4	2,1	4,4
Es mejor que no haya niños/as inmigrantes en mi clase	Sí	27,7	32,0	32,0	27,3
	No	69,2	64,4	65,3	68,4
	Ns/Nc	3,1	3,6	2,6	4,3
Me da igual que los homosexuales se casen, pero me da rechazo verles besándose	Sí	38,7	46,4	42,2	43,4
	No	58,6	49,4	55,2	51,9
	Ns/Nc	2,7	4,2	2,6	4,7
Índice de aceptación					
Aceptación de los tres colectivos propuestos	42,1	34,5	33,2	44,1	184
Aceptación de dos colectivos propuestos	40,7	36,8	40,2	36,6	186
Aceptación de un colectivo propuesto	14,2	24,7	22,1	16,7	95
Rechazo de todos los colectivos	3,1	4,1	4,5	2,5	17
N	483	229	253	272	210

Respecto a las acciones concretas que se llevan a cabo, las conductas encaminadas a la construcción de identidades solidarias muestran que las más respetadas por este alumnado son aquellas que tienen que ver con el medio ambiente. El 84,6% tiene cuidado de no dejar restos en espacios naturales y el 70% afirma utilizar las papeleras.

Sin embargo, el grado de aceptación exteriorizada anteriormente hacia la población inmigrante también se pone de manifiesto cuando toca dejar jugar a un niño o niña inmigrante con el grupo de amigos. El 70% dice que no ha rechazado nunca la participación de niños y niñas inmigrantes en sus juegos, mientras que el 26,4% afirma haberlo hecho, proporción muy cercana a la obtenida sobre la posibilidad de compartir el aula con población inmigrante.

Gráfico 19. Acciones relacionadas con la solidaridad realizadas (%)



Hemos procedido a cruzar ambas cuestiones sobre la inmigración. El análisis de la Tabla 53 invita a la reflexión. Algo más de la mitad del alumnado (52,2%) mantiene una actitud de aceptación y tolerancia con la población inmigrante. El 12,6% mantiene una actitud clara de rechazo hacia la población inmigrante, aceptando los dos ítems propuestos, y en alrededor del 31,1% su postura varía o no es tan definida. En el 17,2% de los casos rechazan que niños o niñas inmigrantes estén en su aula, pero sus actos son de tolerancia porque les dejan jugar con ellos y ellas. En el 13,9% es justamente lo contrario, no dejan introducirse en su círculo de amistades a la población inmigrante, pero no les importa que compartan clase con ellos.

Tabla 53. Valores y acciones sobre la inmigración (%)

Acción:	Valor: Es mejor que no haya niños y niñas inmigrantes en clase				
	Sí	No	Ns/Nc	TOTAL	
No he dejado a un/a inmigrante jugar con nosotras/os	Sí	12,6	13,9	0,2	26,6
	No	17,2	52,2	0,5	69,8
	Ns/Nc	0,2	0,6	2,7	3,5
	TOTAL	30,0	66,7	3,4	483

Diríamos, por tanto, que la mitad del alumnado acepta sin condiciones a la población inmigrante; el 12% tiene un rechazo manifiesto; el 17% no quiere estar con ellos y ellas en el aula, pero si es así comparten juegos; y al 14% no le importa que estén en el aula, pero no los acepta como amigos o amigas.

El análisis en función del sexo muestra que las niñas tienen mayores tasas de solidaridad hacia la diferencia y muestran mayores niveles de civismo para una buena convivencia con la sociedad que les rodea. Sin embargo, la aceptación o rechazo hacia el colectivo inmigrante es muy similar en niños y niñas.

Una vez más, a medida que avanza la edad se manifiestan mejores resultados de acciones solidarias. Así, todas las acciones que impliquen un buen manejo de habilidades de socialización aumentan al subir la edad. Es cierto que también se incrementan las probabilidades, ya que a mayor edad mayor probabilidad de vivir situaciones en las que sea necesario su ayuda, su conciencia de no ensuciar, etc. Debe observarse que también se incrementa la proporción de chicos y chicas que no responden; quizás no quieran, quizás no sepan.

Tabla 54. Acciones realizadas según sexo y edad (%)

		SEXO		EDAD	
		Chica	Chico	7-8	9-10
He ayudado a subir una escalera a una persona impedida	Sí	73,0	67,2	66,1	74,9
	No	24,3	29,4	31,8	20,7
	Ns/Nc	2,7	3,4	2,1	4,4
Aunque tenía la papelera cerca, he tirado los papeles al suelo	Sí	20,6	33,0	28,9	24,8
	No	76,0	63,9	68,4	71,2
	Ns/Nc	3,4	3,1	2,7	4,0
Me he burlado de una persona que estaba durmiendo en un banco	Sí	12,2	17,1	15,2	14,2
	No	84,0	78,9	81,0	81,8
	Ns/Nc	3,8	4,0	3,8	4,0
No he dejado a un/a inmigrante jugar con nosotros/as	Sí	26,4	26,4	28,4	23,7
	No	70,3	69,9	68,7	71,9
	Ns/Nc	3,3	3,7	2,9	4,4
Cuando voy a la playa o al monte, tiro los restos a los contenedores	Sí	86,6	82,7	82,9	86,7
	No	9,2	13,8	13,8	8,7
	Ns/Nc	4,2	3,6	3,3	4,6
N		229	253	272	210

2. CUESTIONARIO ALUMNADO DE 3º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Este cuestionario se ha realizado a un total de 584 alumnos/as, distribuidos del siguiente modo de acuerdo a sus principales características sociodemográficas:

- *Sexo*: el 45,9% de la población encuestada eran niñas, frente al 54,1% de niños.
- *Red*: el 48,5% pertenece a la red pública, frente al 51,5%, que cursa en 3º ciclo de Primaria en la red privada.
- *Curso*: por curso, la distribución del alumnado encuestado es la siguiente: el 32% cursa 5º de Primaria y el 68% cursa 6º de Primaria.
- *Edad*: el 3,6% de la población encuestada tiene 9 años; el 37,8%, 10 años; el 52,4%, 11 años; y el 6,2% restante 12 años.
- *Lugar de nacimiento*: el 89,6% ha nacido en la CAPV (concretamente, el 7,2% en Álava, el 52,7% en Bizkaia y el 29,7% en Gipuzkoa), frente al 2,7% de los/as escolares encuestados/as, que manifiesta haber nacido en el resto del Estado, y el 7,7%, que declara haber nacido en algún país extranjero.
- *Territorio Histórico*: Álava (10,4%) – Bizkaia (55,5%) – Gipuzkoa (34,1%).
- *Modelo*: A (4,8%) – B (42,1%) – D (53,1%).
- *Localidad en la que cursan 3º ciclo de Primaria*: Vitoria-Gasteiz (3,6%), Amurrio (5,3%), Laguardia (1,5%), Bilbao (17,1%), Durango (4,3%), Barakaldo (7,2%), Getxo (2,2%), Mungia (10,8%), Galdakao (2,7%), Gernika-Lumo (10,8%), Donostia-San Sebastián (10,3%), Arrasate/Mondragón (4,5%), Ordizia (2,9%), Irun (0,3%), Zarautz (7%), Lasarte-Oria (6,2%) y Deba (3,3%).

2.1. Factores / Agentes de socialización

Conviene hacer una breve referencia al papel de los distintos agentes de socialización que influyen de manera directa e indirecta en la transmisión de valores en esta etapa. Con este objetivo, analizaremos individualmente los siguientes factores.

2.1.1. Familia

Posiblemente en esta etapa comienza un período en el que la importancia de la familia juega un complejo equilibrio con la influencia ejercida por otros agentes socializadores como la escuela/colegio o los grupos de iguales. En este sentido, aunque la familia sigue siendo el agente socializador por excelencia, es evidente que ve reducido su papel en detrimento de otros ámbitos en ese proceso difícil de construcción de la personalidad en el que la adopción de criterios propios constituye el resultado de un proceso de madurez no exento de rupturas.

Ha habido múltiples interpretaciones y teorías respecto a la importancia de las relaciones familiares, su papel y su estatus. Se ha hablado mucho de la crisis de la familia y es más, se ha enfatizado la impotencia como agencia de socialización.

Tabla 55. ¿Qué tal te llevas con tus padres? Según sexo

SEXO	Muy mal	Regular	Bien	Muy bien	TOTAL	Promedio*
Chicas	2,0	1,1	14,6	82,4	100	5,72
Chicos	2,0	4,2	18,9	74,9	100	5,59
TODOS	2,0	2,8	16,9	78,3	100	5,65
	11	16	99	458	584	

*No hay diferencias estadísticamente significativas. Puntuación 1: Muy mal. 6: Muy bien.

Analizando los datos de la Tabla 55, se observa que las/los jóvenes vascos tienen unas excelentes relaciones familiares, o al menos así lo perciben. Es evidente que el cambio de la naturaleza y significación de los roles padre/madre es valorado positivamente por los hijos. El 95% de la población encuestada manifiesta llevarse con sus padres "Muy bien" o "Bien". Analizando las diferencias por sexo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 56. ¿Qué tal te llevas con tus padres? Según edad

SEXO	Muy mal	Regular	Bien	Muy bien	TOTAL	Promedio*
9 años	0,0	0,0	37,7	62,3	100	5,62
10 años	0,9	2,6	15,6	80,8	100	5,72
11 años	2,4	3,3	15,3	79,0	100	5,63
12 años	5,8	0,0	27,8	66,4	100	5,44
TODOS	2,0	2,8	16,9	78,3	100	5,65
	11	16	99	458	584	

*No hay diferencias estadísticamente significativas. Puntuación 1: Muy mal. 6: Muy bien.

Al tratar de ver el influjo de la variable *Edad* se observa idénticamente que la situación es muy homogénea. Ninguno de los grupos de edad del tercer ciclo manifiesta comportamientos diferenciados respecto al resto. En todos los grupos las relaciones con los progenitores son ampliamente satisfactorias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Lo mismo sucede por redes: no se han encontrado diferencias significativas entre la red pública y la privada. En ambos casos la relación con los padres parece ser totalmente satisfactoria.

- *Los refuerzos comportamentales*

Uno de los aspectos más importantes a la hora de medir la influencia de la familia en el proceso de socialización es el relativo a los refuerzos comportamentales. Con este concepto

queremos señalar la importancia que otorgan los padres al hecho de incidir positivamente en determinados comportamientos, con el fin de que los alumnos tengan un criterio claro de discernimiento respecto a qué comportamientos deben reforzarse y cuáles deben evitarse.

Desde el punto de vista positivo, en la investigación que nos ocupa se les ha preguntado a los alumnos *Cuando te portas bien...* y se les ha dado diferentes opciones de valoración: a) *te dicen que haces bien las cosas*; b) *te felicitan y se ponen contentos*; c) *tus padres expresan alegría con besos y abrazos*; y d) *te compran algo que tú querías como recompensa*. Es claro que se trata de cuestiones diversas, pero todas ellas tienen en común el hecho de que miden el grado de refuerzo positivo de los padres en relación con la conducta de sus hijos.

Agrupadas las cuatro variables en una sola, se ha confeccionado la Tabla 57, que resume claramente la situación existente:

Tabla 57. Cuando te portas bien... Según sexo

SEXO	Refuerzos positivos	No refuerzos positivos	Ns/Nc	TOTAL
Chicas	90,1	7,3	2,7	100
Chicos	80,2	15,7	4,1	100
TODOS	84,7	11,8	3,4	100
	496	68	20	584

Chi cuadrado es significativo 9,634 al nivel de significación del 95%.

Analizando los datos de la Tabla 57, se observa que existe asociación entre la variable sexo y la existencia o no de refuerzos comportamentales. En este sentido, se observa que los refuerzos son significativamente mayores en el caso de las chicas que en los chicos.

Pero si el género parece discriminar el comportamiento desde el punto de vista de la percepción o no de refuerzos positivos, no sucede lo mismo atendiendo a las características de la red. Puede verse en la Tabla 58 que la situación es prácticamente la misma tanto en la red pública como en la privada.

Tabla 58. Cuando te portas bien... Según red

RED	Refuerzos positivos	No refuerzos positivos	Ns/Nc	TOTAL
Pública	84,8	11,9	3,2	100
Privada	84,6	11,8	3,6	100
TODOS	84,7	11,8	3,4	100
	496	68	20	584

Chi cuadrado no es estadísticamente significativo.

Idénticamente, tampoco se han encontrado asociaciones atendiendo a la edad o por territorios históricos. La situación en términos generales es bastante homogénea.

Complementariamente, se les ha preguntado si *Cuando se portan bien ... no pasa nada, únicamente los padres les recuerdan que es ésa su obligación*. Dado que este ítem tiene un sentido diferente a los anteriores, se ha analizado independientemente:

Tabla 59. Cuando te portas bien... tus padres te dicen que “no pasa nada, que es tu obligación”. Según sexo

SEXO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Chicas	25,9	22,2	33,3	16,3	2,3	100
Chicos	27,8	24,0	26,3	20,2	1,8	100
TODOS	26,9	23,2	29,5	18,4	2,0	100
	161	134	169	107	13	584

Tal y como se aprecia en la Tabla 59, aproximadamente el 50% de los padres evita hacer este tipo de comentarios y en todo caso lo hace de forma esporádica. No hay diferencias significativas por sexos. Sin embargo, si nos atenemos a las diferencias por edad, observamos en la Tabla 60 que existen diferencias notables en la forma de reforzar los comportamientos positivos entre los chicos/as de 9 años y los mayores. Si nos fijamos, existe una diferencia de prácticamente 9 puntos entre los primeros y el resto. Parece deducirse por los datos que a medida que los chicos se hacen mayores, los padres/madres tienden a reforzar el sentido de la obligación y de la responsabilidad intrínsecos a las acciones positivas.

Tabla 60. Cuando te portas bien... tus padres te dicen que “no pasa nada, que es tu obligación”. Según edad

EDAD	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
9 años	42,4	4,9	38,7	13,9	0,0	100
10 años	31,5	20,9	28,7	16,6	3,5	100
11 años	23,0	26,0	30,1	19,8	1,1	100
12 años	24,6	22,3	31,2	19,1	2,9	100
TODOS	26,9	23,2	29,5	18,4	2,0	100
	161	134	170	107	12	584

Desde el punto de vista de los comportamiento negativos, es decir, aquellos que merecen represión o castigo por parte de los progenitores, se han contemplado dos situaciones claramente diferenciadas: aquella que hace referencia a la existencia de algún tipo de reprimenda o castigo sancionador y aquella otra que no. Preguntados los alumnos *Cuando te portas mal...*, a través de cuatro ítems se han contemplado las siguientes situaciones: a) *te riñen y te castigan*; b) *te castigan no dejándote hacer cosas que te gustan*; c) *te amenazan con castigarte, pero en realidad no lo hacen*; y, por último, d) *te pegan una bofetada*. Es

evidente que los ítems son muy diferentes e implican comportamientos de muy diversa naturaleza, pero a efectos de tener una visión global, se ha querido saber cuál es el procedimiento más usual de los padres desde el punto de vista de la utilización o no del castigo como herramienta correctora de comportamientos no deseados.

Para ello se ha elaborado la Tabla 61, en la que se recoge el conjunto de cualquier forma de respuesta que implica alguno de los castigos arriba enumerados, para conocer hasta qué punto los padres son o no permisivos:

Tabla 61. Cuando te portas mal... Según sexo

SEXO	RESPUESTA QUE IMPLICA ALGUNA FORMA DE CASTIGO		
	SÍ	NO	TOTAL
Niñas	15,7	84,3	100
Niños	19,8	80,2	100
TODOS	17,9	82,1	100
	109	475	584

* Chi cuadrado no es significativo.

Los datos son terriblemente concluyentes, sólo un 17,9% utiliza el castigo o su amenaza como criterio de corrección. Tal y como se hace notar en la propia Tabla 61, no existen diferencias significativas entre chicas y chicos. Pero, si por género no encontramos diferencias significativas que nos permitan atisbar que estamos ante dos modos diferenciados de educar por parte de los padres, queríamos saber si al menos varía con la edad.

Tabla 62. Cuando te portas mal... Según edad

EDAD	RESPUESTA QUE IMPLICA ALGUNA FORMA DE CASTIGO		
	SÍ	NO	TOTAL
9 años	23,3	76,7	100
10 años	20,0	80,0	100
11 años	16,3	83,7	100
12 años	16,3	83,7	100
TODOS	17,9	82,1	100
	109	475	584

* Chi cuadrado no es significativo.

Tal y como puede comprobarse en la Tabla 62, la situación no varía según la edad. No se puede decir que los padres desplieguen una batería de medidas de reprensión que impliquen castigos a medida que sus hijos crecen. No se han encontrado diferencias significativas por edad, ni tampoco por redes o por territorios históricos.

En este sentido y debido a su carácter polémico, se ha querido saber *hasta qué punto se sigue recurriendo al castigo físico* como medio de “corrección” del comportamiento. Los datos se expresan en la Tabla 63.

Tabla 63. Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según sexo

SEXO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Chicas	56,6	31,2	9,7	1,4	1,1	100
Chicos	50,5	29,0	13,5	5,8	1,3	100
TODOS	53,3	30,0	11,7	3,8	1,2	100
	310	175	69	23	7	584

*Chi cuadrado 10,793 estadísticamente significativo al 95%.

Aunque es difícil estimar la naturaleza y alcance del hecho de “dar una bofetada” y, por lo tanto, se presta a una idea equivocada de lo que significa y de su papel como método de aprendizaje, de los datos de la Tabla 63 pueden desprenderse las siguientes conclusiones:

Se trata de una forma de castigo a la que en general no se recurre o se hace de forma excepcional. Esto significa que en el “imaginario” de los padres el recurso a la bofetada aparece cuando la situación es bien de suma gravedad o cuando se desborda de tal manera que les parece a estos que es la única forma de controlar la situación. Esto es lo que explica que en general el recurso a la bofetada tenga un carácter esporádico. El 30% afirma que le ha pegado pocas veces.

Merecen la pena destacarse, sin embargo, las diferencias por sexos. En este sentido, no deja de sorprender que el “recurso a la bofetada” como método esporádico afecta fundamentalmente al 5,8% de los chicos frente al 1,4% en el caso de las chicas. La diferencia es estadísticamente significativa.

Tabla 64. Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según edad

EDAD	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
9 años	33,4	33,4	24,1	9,1	0,0	100
10 años	48,2	34,2	11,0	4,8	1,8	100
11 años	57,6	28,1	11,2	2,8	0,3	100
12 años	59,1	18,9	13,5	2,9	5,6	100
TODOS	53,3	30,0	11,7	3,8	1,2	100
	310	175	69	23	7	584

*Chi cuadrado 128,41 estadísticamente significativo al 99% Nc.

Pero analizando los datos por edad, este comportamiento se muestra mucho más revelador. Puede afirmarse, a la luz de los datos de la Tabla 64, que el *recurso a la bofetada* va abandonándose a medida que los hijos se hacen mayores. Puede apreciarse perfectamente que mientras el recurso “habitual” a la bofetada representa el 9,1% en los niños de 9 años, este porcentaje baja al 4,8% en los chavales de 10 años o al 2,8% en los de 11 años.

Tabla 65. Cuando te portas mal, tus padres te pegan una bofetada. Según red

RED	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Pública	49,3	33,1	13,2	2,7	1,7	100
Privada	57,2	27,0	10,3	4,8	0,6	100
TODOS	53,3	30,0	11,7	3,8	1,2	100
	310	175	69	23	7	584

Chi Cuadrado = 62,492 significativa al 99% Nc.

Alternativamente, en el proceso de aprendizaje es muy importante establecer pautas o criterios claros que ayuden a los adolescentes a conocer las razones por las que los comportamientos son o no correctos. Muchos especialistas sostienen que desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, lo más pernicioso en el proceso educativo no es tener un esquema rígido de orientación, sino no tener ningún esquema, so disculpa de una pretendida permisibilidad. Si algo demuestra la práctica es que los adolescentes necesitan tener criterios claros de orientación en su quehacer diario.

En este sentido, es muy interesante conocer hasta qué punto los adolescentes perciben que sus progenitores les proporcionan esquemas orientativos claros sobre la base de un proceso de aprendizaje sustentado en la racionalidad y en el diálogo. Analizados los datos de la Tabla 66, puede observarse lo siguiente:

Tabla 66. Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según sexo

SEXO	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Chicas	5,7	15,2	35,9	42,9	0,4	100
Chicos	10,9	20,3	34,7	32,3	1,8	100
TODOS	8,5	18,0	35,2	37,2	1,2	100
	51	106	203	217	7	584

* Chi Cuadrado 10,980 es significativo al 95% de Nc.

Los padres que recurren al diálogo y a la explicación como método de aprendizaje habitual representan el 37,2%.

Nuevamente se aprecian diferencias significativas entre chicos y chicas. Éstas parecen mucho más receptivas a la explicación: 42,9% frente al 32,3% de los chicos. Obviamente esta diferencia estadísticamente significativa no aclara si esto es debido a la predisposición de éstas, a su mayor capacidad de comunicación o, por el contrario, a otro tipo de cuestiones. Lo que queda perfectamente meridiano es que el aprendizaje es diferencial por sexos, y en el caso de las chicas el recurso a procedimientos dialógicos y comunicativos es superior al de los chicos.

Tabla 67. Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según edad

EDAD	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
9 años	24,0	13,9	33,9	28,2	0,0	100
10 años	7,7	19,2	33,5	37,3	2,2	100
11 años	7,7	17,5	36,9	37,5	0,3	100
12 años	10,9	16,4	31,6	38,2	2,9	100
TODOS	8,5	18,0	35,2	37,2	1,2	100
	51	106	203	217	7	584

*Chi cuadrado 76,43 significativo al 99% de Nc.

Si nos fijamos en los datos de la Tabla 67, podemos observar cómo la edad interviene decisivamente en el proceso de aprendizaje, condicionando la forma de comunicarse padres/madres hijas/os. Es revelador el hecho de que hasta los 9 años los padres/madres apenas dan explicaciones a los chavales respecto a la naturaleza de las acciones objeto de reprimenda. El 24% manifiesta que nunca le explican por qué ha hecho mal, mientras que esta cifra baja drásticamente al 7,7% a partir de los 10 años, y complementariamente suben al 37,3% los que afirman que siempre les explican por qué han hecho mal. Parece que este intervalo significara el “punto de corte” a partir del cual las madres/padres consideran que hay que dar una explicación fundamentada de las acciones.

Tabla 68. Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según red

RED	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Pública	7,6	18,4	38,5	34,2	1,4	100
Privada	9,4	17,5	32,1	40,1	1,0	100
TODOS	8,5	18,0	35,2	37,2	1,2	100
	51	106	203	217	7	584

* Chi cuadrado 36,87 significativo al 99% Nc.

Por redes, la actitud de diálogo padre/madre e hijos/as es mayor entre los estudiantes de la enseñanza privada que en la pública, aunque las diferencias no son lo grandes que a priori pudieran esperarse. En este sentido, mientras que el 40,1% de los estudiantes de la red privada afirma que siempre le explican sus padres con calma las razones de su mal comportamiento, esto sólo sucede en el 34,2% de los estudiantes de la red pública.

Tabla 69. Cuando te portas mal, tus padres te explican con calma por qué está mal hecho. Según modelo lingüístico

MODELOS LINGÜÍSTICOS	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	Ns/Nc	TOTAL
Modelo A	13,3	23,4	13,3	50,0	0,0	100
Modelo B	31,3	19,3	26,2	18,7	4,5	100
Modelo D	24,8	26,1	33,5	15,4	0,3	100
TODOS	26,9	23,2	29,5	18,4	2,0	100
	51	106	203	217	7	584
*Chi cuadrado 277,09 significativo estadísticamente al 99% Nc.						

Pero, si existe una variable que manifiesta diferencias a este respecto, ésta es la variable modelo lingüístico. Tal y como podemos ver en la Tabla 69, existen diferencias muy importantes al comparar los modelos lingüísticos. Parece que el "Modelo A", desde el punto de vista de la educación de los padres, ofrece un comportamiento muy diferenciado al resto. Mientras el 50% de este modelo afirma que sus padres "siempre" le explican con calma las razones de su mal comportamiento, en el resto los porcentajes oscilan entre el 15,4% (Modelo D) y 18,7% (Modelo B). Es evidente que están presentes dos modos totalmente distintos de concebir la transmisión de valores.

- *Situaciones familiares y género*

La descripción de las escenas cotidianas constituye un marco excelente para captar el rol de los padres como agentes socializadores, más si cabe cuando no se parte de la percepción de éstos, sino de los hijos/hijas.

Tal y como puede apreciarse en el Gráfico 20, se han valorado diversos aspectos en relación con las actividades cotidianas que los padres suelen desempeñar. Se trata de un complejo cuadro de actuaciones que van desde aspectos relacionados con la mera comunicación, otros que tienen que ver con la ayuda y servicios prestados, hasta aquellos que se refieren a aspectos relacionales y de ocio.

Los datos son concluyentes al respecto: los padres juegan un papel activo en la socialización de los hijos, no hay lugar a dudas. Los datos del Gráfico 20 destacan los siguientes aspectos:

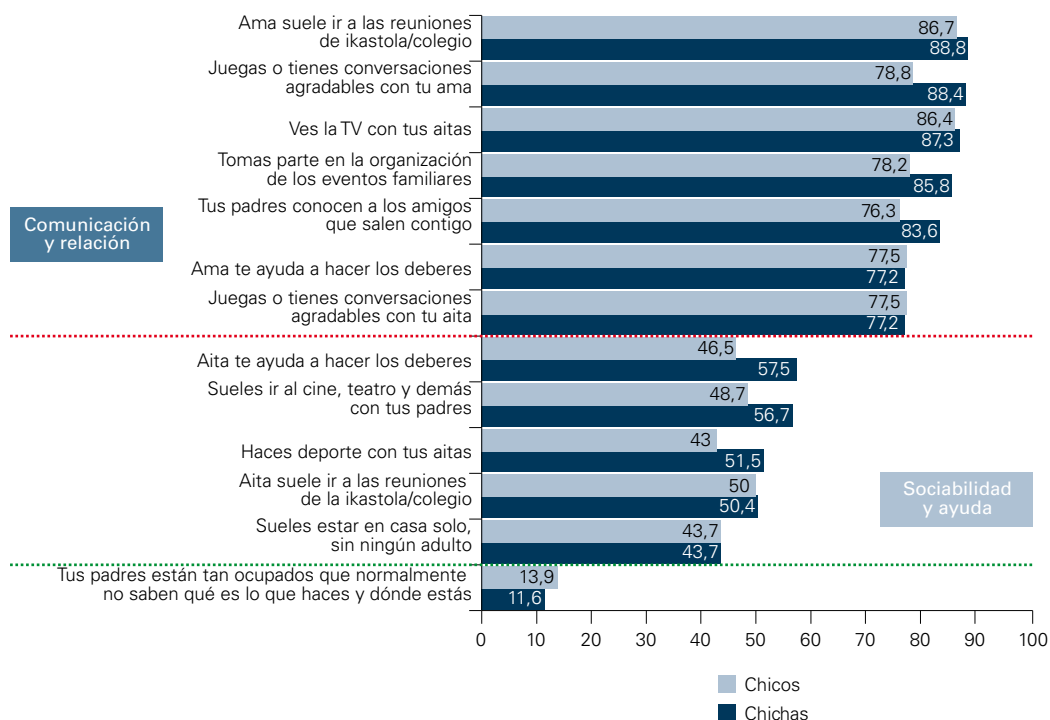
En primer lugar, existe un conjunto de actividades relacionadas con la comunicación y de carácter relacional, en las que se observa que los padres tienen un papel relevante en la

vida de sus hijos. Se trata, tal y como se aprecia en el Gráfico 20, del conjunto de actividades que están situadas encima de la raya intermitente roja y que, de acuerdo con las respuestas de los chavales, superan el 75%.

En segundo lugar, existe otro conjunto de actividades relacionadas con situaciones de sociabilidad, ocio y ayuda prestadas a los hijos que, sin tener el peso específico de las anteriores, permiten entrever el rol que los padres tienen en la construcción de un cierto grado de sociabilidad y de apoyo ante situaciones de necesidad. Así, la ayuda prestada por los padres en la realización de las tareas escolares o el hecho de que todavía tengan espacios de juego y de ocio comunes, son aspectos claves que dan el tenor de la presencia de aquéllos en la vida de sus hijos.

Por último, conviene tener presente, tal y como aparece reiteradamente, que el peso de la madre sigue siendo superior al del padre en este tipo de tareas. Tanto por lo que hace referencia a labores de asistencia a reuniones escolares, como en la ayuda a hacer los deberes y otras, la presencia de la madre es percibida con más fuerza que la del padre.

Gráfico 20. Situaciones familiares, según sexo*



*Sólo se recogen los porcentajes de las respuestas 3 y 4 conjuntamente: "Algunas veces" y "Siempre".

Pero, complementariamente a lo anterior, es evidente que la percepción de la realización de las diferentes tareas es vivida de forma diferencial según género. Se observa que las

diferentes tareas asignadas a los padres son percibidas de forma muy diferente según género. ¿Existen diferencias significativas dignas de ser reseñadas por género? En el Gráfico 21 puede observarse lo siguiente:

En primer lugar, se observa un “sesgo” favorable a las niñas en la percepción del desempeño del rol de los progenitores. Las diferencias son importantes. Las barras azules significan que las niñas perciben los roles de sus padres de forma más importante que los niños.

La existencia de estas diferencias no expresa criterios de causalidad. Aunque es difícil de afirmar si la percepción de las niñas es debida al hecho de que los padres se vuelcan más en ellas que en ellos o, por el contrario, esto se da porque las niñas tienen más capacidad de comunicación emocional que los niños y hace que perciban con más intensidad este tipo de relaciones. Sea como fuere, es sintomático que en prácticamente todas las actividades cotidianas, las niñas perciben de forma más intensa el rol de sus progenitores en las tareas de cuidado, aprendizaje y comunicación que los niños.

Por último, es curioso que sean precisamente los niños quienes perciban más intensamente la situación de aislamiento de los padres. Nuevamente conviene preguntarse si esto es así porque éstos se vuelcan más en las hijas que en ellos o, por el contrario, la dificultad intrínseca para la comunicación emocional les hace percibirse como seres más solitarios. Obviamente responder a este tipo de cuestiones excede el objetivo de este trabajo y requiere un estudio de mayor profundidad.

Gráfico 21. Diferencias percibidas, según sexo*



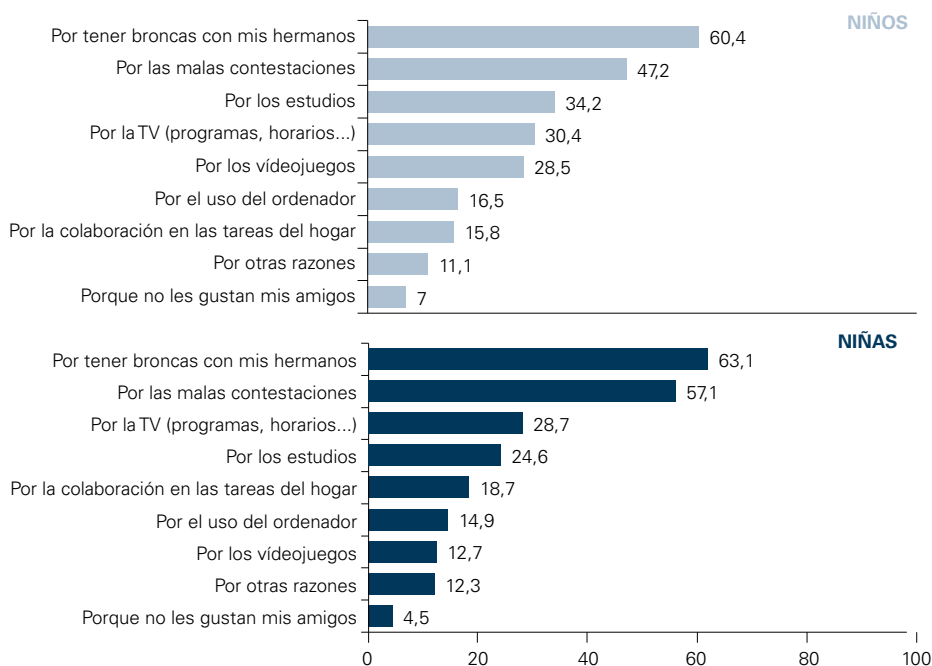
*Las barras en azul representan el diferencial a favor de las niñas; las barras en rojo representan el diferencial a favor de los niños.

- *Los “roces” familiares*

Uno de los aspectos más representativos de la vida familiar son los conflictos intergeneracionales que inevitablemente tienen lugar. Obviamente, no estamos hablando en sentido estricto de conflictos de cierta gravedad que afectan a la estructura de la personalidad, sino únicamente de los denominados “roces de convivencia”, derivados del hecho de mantener una vida familiar dinámica y compleja. El análisis de los roces familiares puede darnos una pista de las dificultades más usuales en el proceso de aprendizaje y de socialización en general.

Preguntados por las causas más usuales que generan discusiones con sus padres, los resultados obtenidos por sexo han sido los siguientes (ver Gráfico 22):

Gráfico 22. Causas de los roces padres/hijos, según sexo



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se observa que aquellas causas que tienen que ver con los roces derivados de la relación entre iguales, “broncas con los hermanos”, son las que producen más fricción.

En segundo lugar, se observa que, paradójicamente, el nivel de contestación de las chicas es sensiblemente mayor que el de los chicos. Esto da pie a pensar que la mayor comunicación emocional a la que nos referíamos en el apartado anterior no está exenta de conflictos derivados de las dificultades de ajuste con los patrones establecidos.

Conviene señalar a este respecto que la diferencia entre ambos sexos es de 10 puntos aproximadamente.

Por otra parte, los roces derivados de los estudios son sensiblemente mayores entre los chicos que entre las chicas. Parece que esto viene a refrendar el hecho de que las niñas plantean menos problemas de fracaso escolar que los chicos.

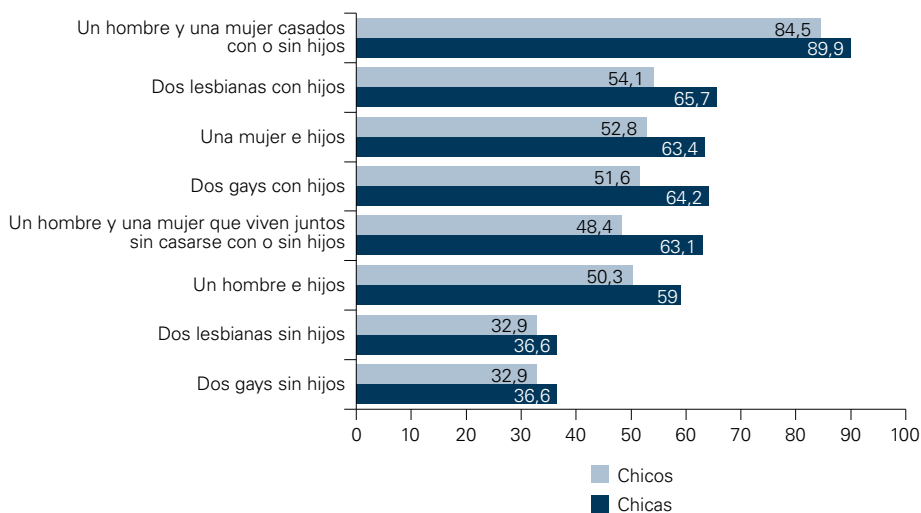
Sin embargo, en los chicos ocupan un papel muy importante los roces derivados del uso del ordenador, videojuegos y demás tecnologías.

- *Los modelos familiares*

Es evidente que la familia en su sentido tradicional ha sufrido profundos cambios en los últimos años que han afectado a la forma tradicional de concebir esta realidad. Se trata de cambios de carácter cuantitativo y cualitativo. Desde el punto de vista cuantitativo, se ha producido un “adelgazamiento” de la estructura y tamaño familiar. De la “familia extensa” tradicional, caracterizada por la convivencia conjunta de dos o tres generaciones, hemos pasado en muy pocos años a otros modelos familiares: “familia nuclear”; “monoparental”; etc. Lo cierto es que el proceso inevitable de privatización de la vida está produciendo un adelgazamiento de este tipo de instituciones que lleva inevitablemente a nuevas formas de concebir la convivencia.

Pero, si desde el punto de vista cuantitativo se han producido profundas y serias transformaciones, ¿qué decir desde el punto de vista cualitativo? Bajo esta denominación nos referimos al hecho de que se ha producido (se está produciendo) una transformación profunda en la naturaleza y consideración de los roles familiares. Conceptos tan asentados entre nosotros como padre, madre, se han visto profundamente revisados no sólo desde el punto de vista funcional, sino de su naturaleza y significación.

Por esto mismo, a pesar de que no exista un alto grado de conceptualización por parte de los adolescentes, se ha querido saber hasta qué punto identifican determinadas formas familiares como tales. Los resultados aparecen en el Gráfico 23.

Gráfico 23. ¿Una familia es....? Según sexo

Del análisis de los datos se desprenden las siguientes conclusiones:

- Las chicas tienen mayor capacidad para aceptar estructuras familiares no convencionales que los chicos.
- Es evidente que, con diferencia, la identificación del hecho familiar es mayoritaria en el caso de las familias convencionales: *Un hombre y una mujer casados con o sin hijos* 85%, pero, en cualquier caso, el grado de aceptación de modelos familiares no convencionales como *lesbianas/gays con hijos*, *parejas sin casarse con hijos* y demás es relativamente alto, por encima del 55%.
- Únicamente, se observa un descenso del grado de identificación como modelo familiar en el caso de *lesbianas/gays sin hijos*, alrededor del 35%.

- *Familia y roles: la percepción de la igualdad*

Una vez identificados los modelos familiares, conviene preguntarse cómo ven ambos géneros los roles familiares. Obviamente, detrás de esta pregunta late el problema de la igualdad. A efectos de tener un conocimiento en detalle de la significación de este concepto, se ha preguntado a los adolescentes cómo es su visión de los roles familiares. Las respuestas a las cuestiones planteadas aparecen en el Gráfico 24.

Gráfico 24. Tú crees que... Según sexo (Familia y roles)



Del análisis de los datos del Gráfico 24 cabe deducir que los adolescentes tienen una visión bastante igualitaria de los roles familiares. Se observa un alto grado de coincidencia en relación con la igualdad de roles que debe presidir las relaciones de pareja (ver los ítems que están por encima de la raya intermitente roja y que tienen un grado de adhesión superior al 70%). Además, no existen diferencias estadísticamente significativas.

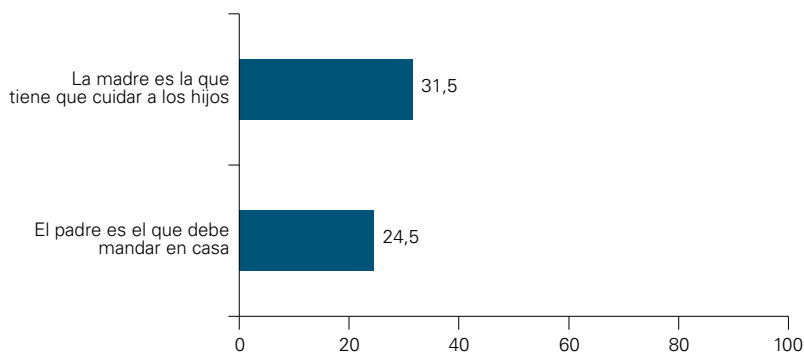
Por el contrario, cuando se abordan cuestiones de carácter más específico, relativas a aspectos funcionales de las relaciones de pareja y que apuntan a temas que enfatizan la desigualdad de género, se observa un posicionamiento que, aunque no tiene un carácter generalizado, manifiesta diferencias de percepción por géneros.

Si nos fijamos en todas las cuestiones que están debajo de la línea roja, *A la hora de colaborar en casa, es más normal que las niñas ayuden en la cocina y los niños arreglen enchufes, La madre es la que tiene que cuidar de los hijos/as...*, se observan diferencias de porcentajes por género estadísticamente significativas, en algunos casos entre 9 y 10 puntos. ¿Qué significa esto? Desde nuestro punto de vista, que mientras la igualdad de roles en el marco conceptual de las relaciones de género se ha visto reforzada, sin embargo, no ha sucedido lo mismo en el plano de la definición funcional, es decir, a la hora de concebir la relación desde el punto de vista de la división sexual de roles. Se sigue en cierto modo

prisionero de ciertos esquemas tradicionales, quedan resabios anteriores aunque, como se ha dicho, no se trata de posiciones mayoritarias.

Esto se comprueba fácilmente con los datos que aparecen en el Gráfico 25. En él aparecen representados los 518 adolescentes encuestados (89%) que están de acuerdo con el ítem 14h), que dice lo siguiente: “*En una relación de pareja hombres y mujeres deben compartir todas las responsabilidades y decisiones por igual*”.

Gráfico 25. Posicionamiento de los que están de acuerdo con el ítem P14h): “En una relación de pareja hombres y mujeres deben compartir todas las responsabilidades y decisiones por igual”



Es de esperar que una visión así sea hasta cierto punto incompatible con una visión que asigna determinados roles tradicionales por género, como la que aparece en el propio Gráfico 25. Sin embargo, los datos hablan por sí mismos:

- El 31,5% de los que apuestan por la igualdad de géneros, es decir, 1 de cada 3 aproximadamente, ven a la madre al frente de la responsabilidad de crianza y cuidado de los hijos.
- Idénticamente, el 24,5% de los que apuestan por la igualdad de géneros, es decir, 1 de cada 4 aproximadamente, asigna al hombre la responsabilidad de tomar las decisiones y de mandar.

Aunque es difícil valorar en su justa medida qué significado otorgan los alumnos a estas cuestiones, lo que está claro es que en la mente de los escolares existen dos realidades que a veces se yuxtaponen y se refuerzan, pero que no son idénticas. Una cosa es la división funcional de roles, su asignación por género, y otra cosa es la valoración de la igualdad en las relaciones familiares. Es obvio que para un contingente nada desdeñable la asunción de la igualdad no debe implicar necesariamente un cambio de roles, siguen viendo el desempeño de los roles tradicionales compatible con el ejercicio de la igualdad.

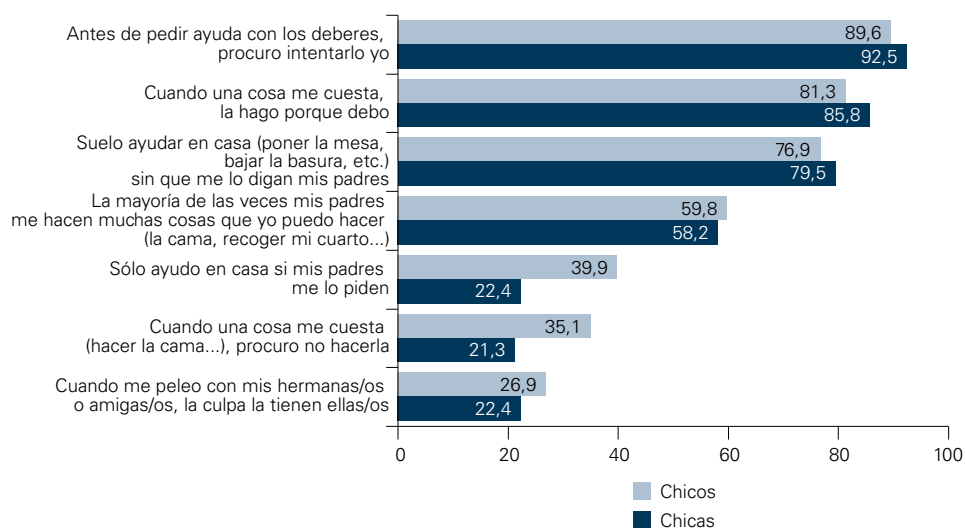
Es obvio, sin embargo, que en estos juicios la inercia, lo conocido juega un papel importante a la hora de valorar la distribución y el significado de los roles tradicionalmente atribuidos a ambos sexos. Desde nuestro punto de vista, el cambio de estas visiones sólo vendrá

de la mano de un refuerzo de los comportamientos ejemplificadores, con el fin de que los adolescentes vayan interiorizando modelos más diversos desde el punto formal compatibles con los criterios de igualdad.

- “Echar una mano”

Uno de los aspectos interesantes a la hora de analizar los cambios que se están produciendo en las relaciones familiares intergeneracionales, desde el punto de vista de la corresponsabilidad de los hijos en el hogar, es el relativo a su aportación en las tareas domésticas, lo que vulgarmente se conoce como “echar una mano”. Aunque se trata de un término difuso que hace referencia a una multiplicidad de situaciones, no cabe duda de que al mismo tiempo expresa una actitud de fondo de colaboración que, con el paso del tiempo, es determinante en la conformación de la personalidad y sobre todo en la construcción de relaciones sobre la base de la igualdad. Una aproximación básica, dado el debate actual, es conocer hasta qué punto ambos sexos tienen una visión igualitaria de la vida cotidiana. Del análisis de los datos del Gráfico 26 se observa lo siguiente:

Gráfico 26. Señala si has realizado alguna de estas acciones (los que han contestado que sí), según sexo (“Echar una mano en casa”)



- En primer lugar, parece evidente que aquellas cuestiones que tienen que ver con los estudios o aquello que se identifica como “propio” la gente lo resuelve por su cuenta, solicitando la ayuda de los padres únicamente en el caso de que no se pueda.
- En segundo lugar, se observa que la ayuda en las tareas domésticas son vistas como algo que tiene un carácter esporádico, puntual, de lo que tratan de librarse si es que se puede.

- El análisis por sexos muestra que las chicas tienen más interiorizado el “deber de ayudar” que los chicos. En este sentido, tareas como hacer la cama o el hecho de esperar a que mis padres me lo pidan para echar una mano provocan un sentimiento diferencial del deber, la diferencia entre chicos y chicas es de 14 puntos en beneficio de las chicas.

Tal y como expresa el Gráfico 26, parece que en aquellas tareas que se conciben como propias del ámbito del estudio, y por lo tanto, inherentes al rol de estudiante, antes de pedir ayuda se intentan resolver por uno mismo, pero no sucede lo mismo con las tareas propias de la vida cotidiana relacionadas con la casa o con las responsabilidades familiares. Aquí el porcentaje de implicación baja sensiblemente. Así, mientras aproximadamente el 90% afirma resolver por sí mismo los deberes, únicamente el 59% aproximadamente asume sus deberes familiares. No decimos que la cifra no sea importante, pero es sensiblemente inferior a la anterior.

Veamos, por ejemplo, cuál es el comportamiento en el ítem “*Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura...) sin que me lo digan mis padres*”. Analizando el comportamiento de esta variable, se ha encontrado que, al contrario de lo que cabría esperar, a medida que los hijos se hacen mayores va disminuyendo su colaboración con las tareas del hogar. Consecuentemente, los de 12 años colaboran sensiblemente menos que los de 9 ó 10 años.

Tabla 70. Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura...) sin que me lo digan mis padres. Según edad

EDAD	SÍ	NO	Ns/Nc	TOTAL
9 años	86,3	13,7	0,0	100
10 años	83,8	15,2	1,1	100
11 años	74,3	25,1	0,6	100
12 años	74,1	23,0	2,9	100
TODOS	78,2	20,9	0,9	100
	456	123	5	584

Por otra parte, conviene señalar que no se han encontrado comportamientos diferenciados por género, modelo lingüístico o territorio histórico.

2.1.2. Colegio

Junto con la familia, el colegio/ikastola es otro de los agentes socializadores por excelencia. Más allá de la problemática educativa, el centro educativo se convierte en esa especie de “institución total” de la que nos hablaba Goffman, ejerciendo un poderoso papel no sólo cómo proveedor de una visión del mundo, sino creando y tejiendo las relaciones que muy posiblemente tendrán una influencia en el futuro y serán determinantes en la construcción de la personalidad. El hecho de sentirse o no integrado, aceptado, de tener una red de amistades que permita al sujeto relacionarse es determinante en la construcción de la personalidad y en

el propio concepto que el individuo se forja de sí mismo. En este sentido, conocer el ambiente entre compañeros de clase es determinante para evitar situaciones de acoso escolar.

Tabla 71. ¿Qué tal te llevas con las/los compañeras/os de tu clase?

CATEGORÍAS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**
Pública	1,367	A
Privada	1,392	A
Bizkaia	1,340	A
Gipuzkoa	1,422	A
Álava	1,459	A
Modelo A	1,286	A
Modelo D	1,371	A
Modelo B	1,402	A
Chicas	1,351	A
Chicos	1,405	A
11 años	1,353	A
10 años	1,380	A
9 años	1,524	A
12 años	1,528	A

* La puntuación oscila entre 1-máxima y 5-mínima.

**Las diferencias internas no son estadísticamente significativas (intervalo de confianza 95%), sólo existe un grupo. Intervalo de confianza de 95,00%.

Preguntados los alumnos de 3^{er} ciclo acerca del ambiente de la clase, tanto a nivel de compañeros como en su relación con los profesores, las respuestas aparecen recogidas en la Tabla 71 en el caso de los compañeros de clase y en la Tabla 72 en el caso de la relación con los profesores.

Las respuestas estaban formuladas en forma de escala de Likert, oscilando de 1=Muy bien a 5=Muy mal. Los resultados obtenidos para cada uno de los grupos aparecen en la columna "Media" de las tablas mencionadas.

Alrededor del 95% de los alumnos encuestados manifiestan llevarse muy bien o bien con sus compañeros/as, lo cual da pie a pensar que el ambiente de clase es de gran compañerismo. No obstante, se ha tratado de saber a través de un análisis de varianza si existía o no algún comportamiento diferente que destacaba del resto y, tal y como se puede comprobar por los resultados de la Tabla 72, todos los subgrupos pertenecen al mismo agrupamiento. Ni el género, ni la edad, ni el modelo lingüístico, ni el tipo de red tienen influencia alguna, lo que da pie a pensar que nos encontramos con un grupo bastante homogéneo.

Respecto al *ambiente con los profesores*, los datos de la Tabla 72 muestran algunas variaciones. Tal y como puede apreciarse, aunque el ambiente es realmente muy bueno (puntuaciones medias próximas a 1), existen diferencias por género y edad.

Tabla 72. ¿Qué tal te llevas con las/los profesoras/es?

CATEGORÍAS	MEDIA*	GRUPOS**	
Pública	1,420	A	
Privada	1,465	A	
Bizkaia	1,423	A	
Gipuzkoa	1,447	A	
Álava	1,541	A	
Modelo D	1,432	A	
Modelo B	1,455	A	
Modelo A	1,464	A	
Chicas	1,347		B
Chicos	1,525	A	
11 años	1,415		B
9 años	1,429	A	B
10 años	1,452	A	B
12 años	1,639	A	

* La puntuación oscila entre 1-máxima y 5-mínima.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

El 93,4% de los alumnos afirma llevarse bien o muy bien con los profesores, pero en el caso de las chicas la relación con los profesores es mejor y es estadísticamente significativa respecto a los chicos de clase. Lo mismo pasa con la edad, pues se observan variaciones en los grupos de edad, siendo los/as alumnos/as de 12 años quienes tienen peores puntuaciones.

Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía anteriormente, en este caso se muestra que existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos colectivos. Las chicas tienen mejor relación con los profesores que los chicos.

Otra figura representativa por lo que tiene de referencia puntual en el caso de los alumnos es la del tutor. Se trata de una referencia importante en la vida escolar. De alguna forma representa a aquel que individualiza la relación centro educativo/alumna/o.

Tabla 73. ¿Crees que tu tutor o tutora se preocupa de tus problemas? Según sexo

SEXO	Ns/Nc	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
Chicas	1,1	50,9	42,7	5,3	100
Chicos	0,6	39,5	50,9	9,0	100
TODOS	0,8	44,8	47,1	7,3	100
	5	263	275	41	584

Chi cuadrado 8,930 es estadísticamente significativo al 95% Nc.

Tal y como puede comprobarse por los datos de la Tabla 73, el 44,8% afirma que el *Tutor se preocupa de sus problemas*. Ahora bien, parece que las relaciones tutor/alumno se viven de forma diferente según el género. En este sentido, cabe señalar que la relación es mucho más estrecha en el caso de ellas que de ellos. El hecho de que exista correlación estadísticamente significativa así lo indica. La diferencia es bastante importante: mientras el 50,9% de las chicas manifiesta que el tutor siempre se preocupa de sus problemas, este porcentaje sólo alcanza el 39,5% en el caso de los chicos, es decir, casi 10 puntos menos.

Por último, merece la pena destacar cómo se sienten internamente los alumnos respecto a aquellas tareas y actividades escolares que realizan. De alguna forma, el propio concepto ayuda a hacernos una idea de su situación respecto al grupo, sobre todo desde el punto de vista psicológico.

Tabla 74. Tu trabajo escolar, lo que haces en clase y tus deberes, si lo comparas con el resto de las niñas/os de tu clase, ¿cómo crees que es de bueno?

CATEGORÍAS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	2,558	A	
Privada	2,625	A	
Álava	2,525	A	
Bizkaia	2,586	A	
Gipuzkoa	2,623	A	
Modelo B	2,520		B
Modelo D	2,623	A	B
Modelo A	2,893	A	
Chicos	2,544	A	
Chicas	2,649	A	
10 años	2,480	A	
9 años	2,524	A	
11 años	2,663	A	
12 años	2,722	A	

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-excelente, 2-mejor que la mayoría, 3-igual, 4-por debajo del promedio, 5-pobre, uno de los peores.

**Excepto en los modelos lingüísticos, las diferencias internas no son estadísticamente significativas. Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

Del análisis de la Tabla 74 pueden desprenderse las siguientes conclusiones:

- Los alumnos tienen un autoconcepto relativamente optimista. Muy pocos se sienten por debajo del resto, sólo el 6-7% aproximadamente. El resto se siente por lo menos igual (61%) o mejor que sus compañeros (32,4%).

- Los alumnos tienen un autoconcepto equilibrado de sí mismos. La media se sitúa en el intervalo que está entre 2-mejor que la mayoría y 3-igual que la mayoría. Parece como si no quisieran destacarse, aunque las puntuaciones están por encima de la mayoría.
- Sin embargo, se trata de una población relativamente homogénea, a pesar de que los chicos tienen mejor autoconcepto que las chicas, o los de la red pública mejor que los de la privada. Únicamente en el caso de los modelos lingüísticos parecen apreciarse diferencias internas estadísticamente significativas. Así, los del modelo B tienen mejor autoconcepto que los de los modelos D y A. En el resto de variables las diferencias no son estadísticamente significativas; todos pertenecen al mismo grupo.

- *Comportamientos no deseados*

Representan la cara menos visible del proceso de socialización. Tienen que ver con la capacidad de afrontar situaciones de conflicto y de comprender las situaciones de rivalidad, de rechazo o de no aceptación al otro.

Es evidente que este tipo de comportamientos son difícilmente medibles en su gravedad e intensidad, dado que quién es el que a lo largo de su vida escolar no ha manifestado en algún momento la necesidad de burlar, ironizar o rechazar a un compañero.

De cualquier manera, el análisis de los comportamientos asociados a situaciones conflictivas constituye un buen barómetro del clima escolar en general.

a) La burla del compañero

Es difícil valorar la trascendencia de la “burla” y otorgarle un valor real en las relaciones sociales, ya que si en algunos momentos puede utilizarse como un mecanismo de desprecio o de rechazo, en otros constituye un mecanismo de preservación de la identidad y de refuerzo individual frente al grupo. No obstante, en la medida que puede considerarse como un comportamiento no deseado, se ha considerado oportuno conocer hasta qué punto los alumnos del 3^{er} ciclo burlan o no a sus compañeros. Los resultados aparecen en la Tabla 75:

Tabla 75. ¿Te has burlado, te has reído de tus compañeras/os o les has insultado?

SUBGRUPO	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	1,788	A	
Privada	1,890	A	
Álava	1,754	A	
Bizkaia	1,829	A	
Gipuzkoa	1,864	A	
Modelo B	1,755		B
Modelo D	1,929	A	B
Modelo A	1,939	A	
Chicos	1,623		B
Chicas	2,025	A	
10 años	1,805		B
9 años	1,810	A	B
11 años	1,840	A	B
12 años	2,083	A	

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-nunca, 2-alguna vez, 3-bastantes veces, 4-muchas veces.

**Las diferencias según los modelos lingüísticos, el sexo y la edad son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

Del análisis de los datos de la Tabla 75 se observa que los escolares tienen un comportamiento respetuoso y amigable entre sí. Todas las puntuaciones se sitúan en valores comprendidos entre "nunca" y "alguna vez". Por subgrupos, podemos señalar:

- Los estudiantes de la red pública tienen un comportamiento más respetuoso que los de la red privada, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.
- Por territorios históricos, la mofa o la burla del compañero es menor en Álava que en Gipuzkoa o Bizkaia, aunque tampoco se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.
- Los valores del modelo D son inferiores al resto de modelos y además la diferencia es estadísticamente significativa. Esto significa que es donde mejor ambiente hay desde el punto de vista del respeto al otro.
- Las chicas burlan menos que los chicos, las diferencias son estadísticamente significativas.
- Por último, conviene señalar que la edad influye en este tipo de comportamientos, ya que a medida que aumenta, el comportamiento de burla o mofa es mayor.

b) Utilización de la violencia

Idénticamente, en el caso del empleo de la fuerza física (ver Tabla 76) se observa frente a lo que a veces se mantiene y se proyecta, que el recurso a la fuerza física como medida de coacción es muy bajo. Los valores se sitúan entre 1-nunca y 2- alguna vez. Tal y como puede apreciarse, los datos muestran comportamientos diferenciados, estadísticamente significativos, en el caso de la red, el modelo lingüístico y el sexo. Así tenemos:

Tabla 76. ¿Les has golpeado o pegado, les has dado patadas o les has encerrado en algún lugar para molestarles?

SUBGRUPOS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	1,357		B
Privada	1,468	A	
Álava	1,344	A	
Gipuzkoa	1,382	A	
Bizkaia	1,448	A	
Modelo D	1,290		B
Modelo A	1,500	A	B
Modelo B	1,561	A	
Chicas	1,254		B
Chicos	1,551	A	
10 años	1,380	A	
11 años	1,418	A	
9 años	1,524	A	
12 años	1,528	A	

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-nunca, 2-alguna vez, 3-bastantes veces, 4-muchas veces.

**Las diferencias según red, modelo lingüístico y sexo son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

- Los estudiantes de la red pública utilizan el recurso de la fuerza en menor medida que los de la red privada.
- El modelo D tiene mejores puntuaciones que el modelo A y B.
- Las chicas se pegan menos que los chicos.

c) El rechazo y el menosprecio

Respecto al rechazo o menosprecio de los alumnos hacia sus compañeros, tal y como puede apreciarse en la Tabla 77, pueden apreciarse conductas diferenciadas por red y tipo de modelo lingüístico. Ni el territorio histórico, ni el género, ni la edad influyen en este tipo de comportamiento. En este sentido, por los datos de la Tabla 77 puede verse que:

Tabla 77. ¿Les has rechazado, ignorándolos/las o menospreciándolos/las?

SUBGRUPOS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	1,300	A	
Privada	1,429		B
Gipuzkoa	1,322	A	
Álava	1,377	A	
Bizkaia	1,392	A	
Modelo D	1,258	A	
Modelo A	1,357	A	B
Modelo B	1,504		B
Chicas	1,321	A	
Chicos	1,405	A	
11 años	1,314	A	
9 años	1,333	A	
10 años	1,421	A	
12 años	1,500	A	

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-nunca, 2-alguna vez, 3-bastantes veces, 4-muchas veces.

**Las diferencias según red y modelo lingüístico son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

- En primer lugar, cabe destacar que la situación es muy homogénea. Tal y como puede observarse, las puntuaciones de los diferentes subgrupos están próximas a 1, lo que significa que se trata de comportamientos ocasionales, puntuales, lejos de situaciones de rechazo generalizadas.
- En segundo lugar, conviene destacar el hecho de que se trata de un colectivo bastante homogéneo, donde ni el sexo, ni la edad, ni el territorio histórico tienen relevancia o, dicho de otra forma, provocan conductas diferenciadas.
- En tercer lugar, conviene sin embargo señalar que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas según el carácter público/privado de la red. Así, tal y como puede observarse, la situación de rechazo se da en menor medida en la red pública que en la privada y también se ha observado que es menor en el modelo D que en el resto de modelos.

d) El cuestionamiento de la autoridad

Uno de los temas más actuales es el relativo a la figura del profesor, de su capacidad para ser respetado e impartir su actividad sin cuestionar su autoridad. En este sentido, parecía oportuno conocer cuál es el comportamiento del alumnado, hasta qué punto se ríen o insultan al profesor. Los resultados se expresan en la Tabla 78.

Tabla 78. ¿Has insultado a algún/a profesor/a?

SUBGRUPOS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Privada	1,130	A	
Pública	1,141	A	
Bizkaia	1,090	A	
Álava	1,115	A	B
Gipuzkoa	1,216		B
Modelo A	1,000	A	
Modelo D	1,116	A	
Modelo B	1,175	A	
Chicas	1,090	A	
Chicos	1,174		B
10 años	1,100	A	
9 años	1,143	A	
11 años	1,154	A	
12 años	1,194	A	

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-nunca, 2-alguna vez, 3-bastantes veces, 4-muchas veces.

**Las diferencias según territorio histórico y sexo son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

Por lo que respecta a la utilización de los insultos como instrumento de rechazo, nuevamente se observa que los alumnos tienen un comportamiento inclusivo. Sólo el 1,9%, cifra realmente testimonial, afirma utilizar el insulto de forma habitual, el resto manifiesta tener una relación cordial con el profesor.

No obstante, analizando las diferencias por subgrupos, tal y como aparecen en la Tabla 78, se observa lo siguiente:

- La población del 3^{er} ciclo es bastante homogénea. Todas las puntuaciones están próximas a 1, lo que significa que tienen una conducta respetuosa con el profesor.
- No obstante, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, se observa que las chicas son más respetuosas con el profesor que los chicos y que las/os alumnas/os del Territorio Histórico de Bizkaia insultan menos al profesor/a que los de Álava o Gipuzkoa.

e) El recurso a la amenaza como modo de imposición

Las amenazas representan situaciones de coacción que expresan situaciones de violencia latente, que en determinadas condiciones pueden degenerar en situaciones de violencia manifiesta. Expresan una situación de dominio, de subordinación, de un individuo o grupo

que termina condicionando el clima escolar de forma negativa. Conviene señalar al respecto que frecuentemente estas amenazas o coacciones más o menos veladas difícilmente se expresan abiertamente.

A efectos de conocer la importancia real de este tipo de conductas entre los estudiantes de 3^{er} ciclo, se ha preguntado hasta qué punto utilizan este “recurso” como un instrumento para imponerse sobre los demás. Los resultados aparecen en la Tabla 79.

Tabla 79. ¿Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que ellas/os no querían?

CATEGORÍAS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**
Pública	1,117	A
Privada	1,206	A
Bizkaia	1,136	A
Gipuzkoa	1,196	A
Álava	1,197	A
Modelo D	1,123	A
Modelo B	1,207	A
Modelo A	1,214	A
Chicas	1,116	A
Chicos	1,203	A
9 años	1,048	A
11 años	1,150	A
10 años	1,176	A
12 años	1,250	A

*La puntuación oscila entre las siguientes categorías: 1-nunca, 2-alguna vez, 3-bastantes veces, 4-muchas veces.

**Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

El porcentaje de personas que amenazan sólo representa el 2%, de acuerdo con los datos de la Tabla 79. Como se puede comprobar, frente a determinadas lecturas alarmistas que inciden en la proliferación de conductas peligrosas, los datos no dejan lugar a dudas. Desde el punto de vista del uso de amenazas como mecanismo de coacción, los datos muestran que prácticamente la población encuestada es muy homogénea y los valores alcanzados están próximos al 1, es decir, al “nunca”. Además, no se han observado diferencias significativas por subgrupos.

f) A modo de resumen: la incidencia de comportamientos reprobables

A efectos de tener una visión conjunta de la incidencia de este tipo de comportamientos, los datos agrupados se expresan en la Tabla 80. De los datos analizados se obtienen las siguientes conclusiones:

Tabla 80. Comportamientos reprobables con los compañeros por todos los conceptos (resumen)

CATEGORÍAS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	6,703	A	
Privada	7,123		B
Álava	6,787	A	
Bizkaia	6,929	A	
Gipuzkoa	6,945	A	
Modelo D	6,542	A	
Modelo A	7,000	A	B
Modelo B	7,386		B
Chicas	6,403	A	
Chicos	7,358		B
9 años	6,857	A	
11 años	6,876	A	
10 años	6,882	A	
12 años	7,556	A	

*La puntuación oscila entre 4-nunca y 16-muchas veces.

**Las diferencias según red, modelo lingüístico y sexo son estadísticamente significativas.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

- Aunque los valores son muy bajos, tengamos en cuenta que los comportamientos reprobables se han medido a través de una escala que oscila entre 4-nunca y 16-muchas veces. La incidencia de comportamientos reprobables es mayor en la red privada que en la pública. Las diferencias son estadísticamente significativas.
- La situación por territorio histórico es muy homogénea, aunque Álava es el territorio donde menos incidencia tiene este tipo de comportamientos y, por el contrario, Gipuzkoa donde más. Como se ha dicho, no obstante, las diferencias no son estadísticamente significativas.
- Por modelo lingüístico, cabe señalar que existen diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, el modelo D es donde menos se dan este tipo de comportamientos y, por el contrario, su incidencia es mayor en el modelo B. Conviene señalar que siempre dentro de la modestia de las puntuaciones que oscilan entre 6-7.
- Existe un comportamiento diferencial por sexo que merece la pena señalar. Los chicos manifiestan un comportamiento más agresivo con las chicas al respecto. El chi cuadrado así lo expresa, las diferencias son verdaderamente significativas. Mientras la incidencia de conductas reprobables es sólo del 7,6% entre las chicas, este porcentaje alcanza la cifra del 21,4% en el caso de los chicos. Creemos que, con creces, el sexo constituye la variable que está asociada en mayor grado a la existencia de este tipo de conductas.

- A nivel general, la incidencia de conductas reprobables que suponen un menosca- bo de los compañeros representa el 15% de la población.

2.1.3. Grupo de amistades

Los amigos constituyen el contrapunto a la familia en el proceso de socialización durante la adolescencia. En términos generales representan una apertura necesaria al mundo exterior que sirve para confrontar las referencias provenientes del mundo familiar con aquellas otras externas a él. Por eso, el conocimiento de las relaciones de amistad, de su capacidad para integrar a otros diferentes etc., son elementos clave a la hora de entender el mayor o menor nivel de tolerancia alcanzado. No podemos olvidar, siguiendo las clásicas teorías de Mead y Cooley, que la creación de la identidad presupone la alteridad, es decir, la capacidad de confrontación y de interacción con el otro. Sólo desde la imagen que el “espejo del otro” nos devuelve tenemos una idea de quiénes somos y cómo nos comportamos.

En este sentido, se han abordado una serie de cuestiones que nos dan una idea bastante exacta de la importancia de los amigos en el contexto vital de los jóvenes.

Tabla 81. La relación que mantienes con tus amigas/os la consideras... Según sexo

Sexo	Tipo de relaciones con los amigos					Total	Promedio*
	Muy buena	Buena	Regular	Muy mala	Ns/hc		
Chicas	74,7	22,7	1,9	0,0	0,7	100	1,26
Chicos	67,4	28,0	2,1	1,3	1,2	100	1,38
TODOS	70,7	25,5	2,0	0,7	1,0	100	1,32
	416	146	12	4	6	584	

*Los valores oscilan entre 1-muy buenas y 5-muy malas.

Tal y como se aprecia en la Tabla 8,1 los jóvenes están muy satisfechos de las relaciones de amistad. Los datos parecen evidenciar algo elemental: que los amigos son muy importantes en su vida y que las relaciones son muy satisfactorias para ambos géneros, no habiendo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 82. ¿Cuántas/os amigas/os tienes? Según sexo

SEXO	MUCHOS	BASTANTES	POCOS	Ns/Nc	TOTAL
Chicas	84,9	14,7	0,4	0,0	100
Chicos	80,9	14,4	3,7	0,9	100
TODOS	82,7	14,6	2,2	0,5	100
	483	85	13	3	584

Asimismo, se aprecia que todos ellos están inmersos en relaciones muy extensas, tal y como los datos de la Tabla 82 parecen evidenciar. Se observa perfectamente cómo prácticamente el 98% manifiesta una red extensa de amigos de la que se siente orgulloso. Muy pocos manifiestan seguir una política de “círculo cerrado”; es decir, apenas el 2% afirma tener pocos amigos. Obviamente los datos son consecuentes con una etapa de apertura, de ampliación de horizontes, que coincide con un período de ensanchamiento de los límites vitales donde lo “nuevo”, lo “diferente” tiene un gran atractivo.

Tabla 83. Cuando te enfadas con algún/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis? Según sexo

SEXO	Nos pegamos	Lo hablamos	Dejamos de hablarnos y luego nos hacemos amigos	Dejamos de hablarnos para siempre	Ns/nc	Total
Chicas	0,3	69,3	30,0	0,3	0,0	100
Chicos	11,8	55,4	31,2	0,6	1,0	100
TODOS	6,5	61,8	30,6	0,5	0,6	100
	38	358	182	3	3	584

Respecto a las formas de resolución de los conflictos en las relaciones de amistad, los datos no muestran nada extraordinario. Como puede observarse en la Tabla 83, las situaciones extremas *pegarse o dejarse de hablar definitivamente* apenas representan entre ambas el 7%, aunque, todo hay que decirlo, *la utilización de la violencia física como forma de dirimir los conflictos es un mecanismo estrictamente masculino*: 11,8%; sólo el 0,3% de las mujeres afirma pegarse cuando se enfada.

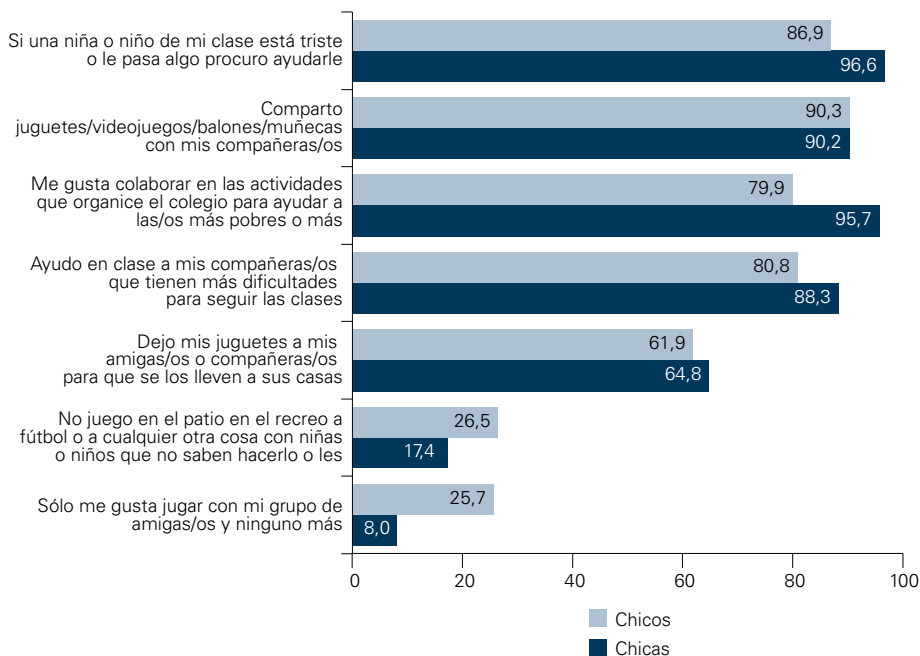
Tabla 84. ¿Quién decide tus juegos, actividades...? Según sexo

INFLUENCIA DE:	CHICAS	CHICOS	TODOS
Padre/Madre	27,3	31,8	29,6
Amigas/os	17,1	19,1	18,1
Yo misma/o	48,6	43,5	46,0
Otros	7,0	5,6	6,3
TOTAL	100	100	100

Una dimensión importante a considerar en el marco de las relaciones de amistad es aquella que tiene que ver con el grado de generosidad y con la asunción de pautas de ayuda y apertura hacia el otro. Se trata de conocer hasta qué punto los adolescentes son capaces de empatizar y de solidarizarse con sus semejantes. El desarrollo de pautas de solidaridad y de ayuda mutua constituye la base de una sociedad equilibrada y cohesionada en el futuro.

Analizando los datos del Gráfico 27 en el que se recogen una serie de comportamientos “tipo” en relación con el desarrollo de pautas de comportamiento solidario y abierto, cabe señalar lo siguiente:

Gráfico 27. Dime si haces las siguientes cosas (representación de las respuestas afirmativas). Según sexo



En primer lugar, cabe destacar que los adolescentes escolares muestran un alto grado de solidaridad con sus compañeros. Prácticamente el 90% de los alumnos de 3^{er} ciclo manifiesta ayudar a sus compañeros y compartir sus juguetes.

En segundo lugar, cabe señalar, no obstante, que se aprecia un comportamiento diferenciado según sexo. Podría afirmarse con carácter general que, tanto en aquellos comportamientos formulados de forma positiva – “*Si una niña/o de mi clase está triste o le pasa algo, procuro ayudarlo*”– como en términos de contravalor – “*Sólo me gusta jugar con mi grupo de amigas/os y ninguno más*”–, las chicas manifiestan una percepción más solidaria y abierta que los chicos.

En tercer lugar, el grado de colaboración institucional con el colegio es sensiblemente mayor entre las chicas que en los chicos.

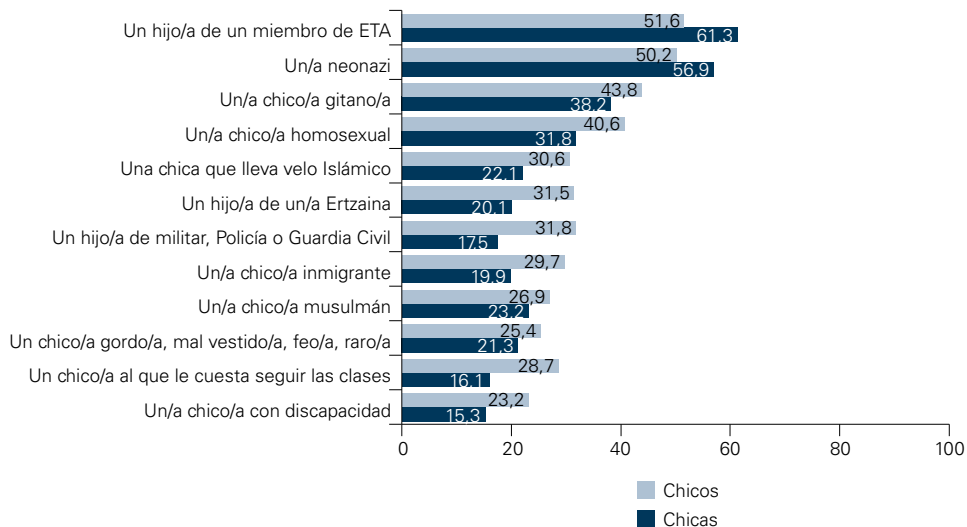
Por último, la capacidad de aislamiento y de cierre de los chicos es mayor que la de las chicas. Así, por ejemplo, mientras el 8% de éstas afirma “*Sólo me gusta jugar con mi grupo de amigas/os y ninguno más*”, este porcentaje asciende al 25,7% en el caso de los chicos.

- *Aceptación del “otro” en el grupo de iguales*

Se ha preguntado a los adolescentes respecto al grado de importancia que otorgan al hecho de compartir mesa y clase con compañeros/as que por distintas razones tienen una

imagen social estigmatizada. Los resultados obtenidos se expresan en el Gráfico 28, tal y como puede apreciarse:

Gráfico 28. ¿Te importaría tener en clase como compañera/o a...? (representación de las respuestas afirmativas). Según sexo



Clasificando las respuestas obtenidas en orden descendente, puede perfectamente observarse en el citado gráfico el perfil de tolerancia que los alumnos del 3^{er} ciclo tienen:

El hecho de compartir clase con *hijos de miembros de ETA, neonazis o gitanos*, por este orden, constituyen los choques culturales que más rechazo plantean entre los alumnos. Por sexo, se observan diferencias muy importantes estadísticamente. Así, el 61,3% de las chicas manifiestan importarles el hecho de compartir clase con un hijo/a de un miembro de ETA, frente al 51,6% de los chicos. La misma diferencia se expresa en el caso de los neonazis. Por el contrario, en el caso de los gitanos el rechazo es mayor por parte de los chicos, con una diferencia aproximada de 5 puntos.

La homosexualidad sigue siendo un factor de preocupación relativamente importante: 40,6% en el caso de los chicos, frente al 31,8% de las chicas.

Las diferencias derivadas de la condición de *inmigrante, musulmán, llevar velo islámico...* alcanzan un grado de preocupación en torno al 25%, aunque en todos los casos son mayores las reticencias observadas en los chicos que en las chicas.

El hecho de tener compañeros con padres pertenecientes a las Fuerzas Armadas, Guardia Civil, Policía o Ertzaintza... preocupa aproximadamente al 25%, siendo mayor el grado de preocupación entre los chicos que entre las chicas.

Por último, conviene mencionar la importancia atribuida al rechazo producido por la estigmatización derivada de su condición física o social –*ser gordo, feo o ir mal vestido...*– o por el hecho de tener un grado de discapacidad determinado. En todos los casos existe un grado de “rechazo” que oscila en torno al 20%, siendo con diferencia los chicos más excluyentes que las chicas.

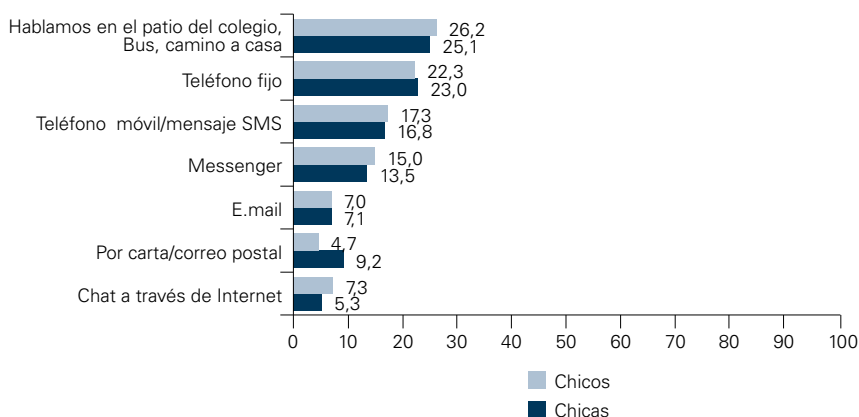
2.1.4. Medios de comunicación y nuevas tecnologías

La irrupción de las tecnologías de la comunicación ha transformado la naturaleza de las relaciones de amistad. Las nuevas tecnologías de la información han supuesto un cambio drástico en la forma de relacionarse. La capacidad para establecer comunicaciones virtuales, soportadas sobre la base de la utilización de tecnologías de la información, está cambiando las bases sobre las que se soporta la relación entre iguales.

Es evidente que la brecha generacional existente en el uso de tecnologías de la comunicación plantea incógnitas y retos difíciles de evaluar y que resultan controvertidos. Para algunos se trata de tecnologías que aumenta el grado de privatización; para otros, por el contrario, permiten aumentar sin límites la capacidad de relación, más allá del hecho de vivir en enclaves próximos entre sí.

Sea como fuere, es necesario conocer en qué medida las nuevas tecnologías van modificando las formas de relación entre los adolescentes, hasta qué punto nuevas formas de socialización van sustituyen a las viejas. Por esta razón se ha preguntado a los alumnos de 3^{er} ciclo en qué medida usan las tecnologías de la información o no. Los resultados se expresan el Gráfico 29 que a continuación se expone:

Gráfico 29. ¿Cómo sueles comunicarte con tus amigos/os? Según sexo



De los datos del Gráfico 29 cabe deducir las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, la utilización de las tecnologías de la información todavía es relativamente modesta (no llega a tasas similares a grupos de 16 o más años), pero significativa. Por todos los conceptos –e-mail, SMS o chat– representa el 40% del total.
- En segundo lugar, conviene señalar, no obstante, que la utilización como soporte de comunicación de las nuevas tecnologías no invalida la relación directa, cara a cara. Se trata de la forma de comunicación más usual.
- Por grupos de edad, no existen diferencias significativas.

Tabla 85. ¿Utilizas internet?

SUBGRUPOS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**	
Privada	1,910	A	
Pública	1,929	A	
Bizkaia	1,867	A	
Araba	1,934	A	
Gipuzkoa	2,000	A	
Modelo A	1,714	A	
Modelo D	1,913	A	
Modelo B	1,951	A	
Chicos	1,870	A	
Chicas	1,978	A	
12 años	1,639	A	
11 años	1,876	A	
10 años	1,995	A	B
9 años	2,238		B

*Las puntuaciones son: 1-sí, con frecuencia; 2-sí, pero poco; 3-no lo utilizo; 4-no conozco internet.

**Sólo la variable edad muestra comportamientos diferenciados estadísticamente significativos. Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

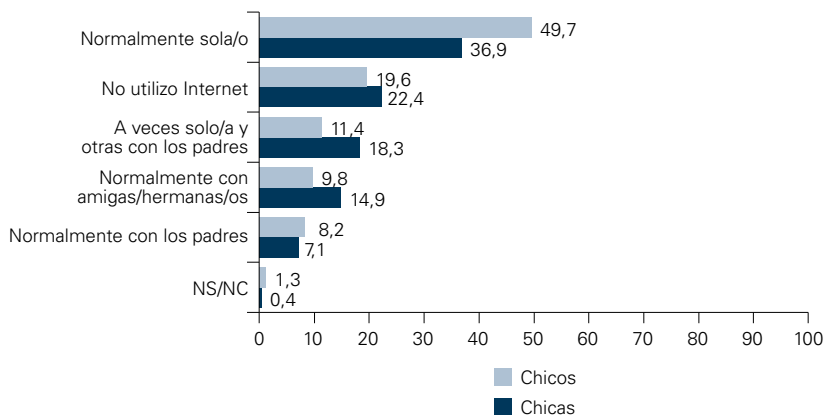
Respecto a la utilización de internet, se observa que es relativamente importante. Aproximadamente 1 de cada 3 afirma utilizarlo con frecuencia (33,5%). Aunque los chicos están mucho más “enganchados” (38,8%) que las chicas (27,2%), las diferencias no son estadísticamente significativas. Ver Tabla 85.

Sin embargo, respecto a la frecuencia de utilización, se observa que la variable edad es la que más influye y provoca comportamientos diferenciados. Tal y como puede verse, a medida que aumenta la edad aumenta la frecuencia de uso de internet.

De cualquier manera, se observa perfectamente que las puntuaciones medias oscilan entre 1-sí, con frecuencia y 2-sí, pero poco. Esto significa que, con mayor o menor intensidad,

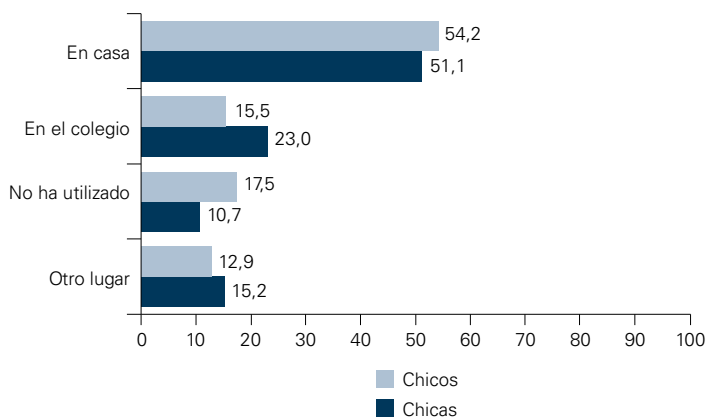
el acceso a las tecnologías de la información es una realidad generalizada, independientemente de la frecuencia de uso.

**Gráfico 30. Cuando utilizas internet, lo haces...
Según sexo**



De acuerdo con los datos expuestos en el Gráfico 30, se observa que la utilización del ordenador por parte de los alumnos es una actividad que se realiza en soledad. A este respecto, es digno de hacerse constar que existe un comportamiento distinto por sexo: mientras para los chicos es una actividad en soledad (49,7%), para las chicas lo es en menor medida (36,9%), tienden a socializar el uso del ordenador con las amigas (14,9%) frente a sólo el 9,8% en el caso de los chicos. En cualquier caso, se observa que la tutela de los progenitores es prácticamente testimonial, alrededor del 8% de alumnos manifiesta conectarse junto con sus padres. Las diferencias son insignificantes por grupos de edad.

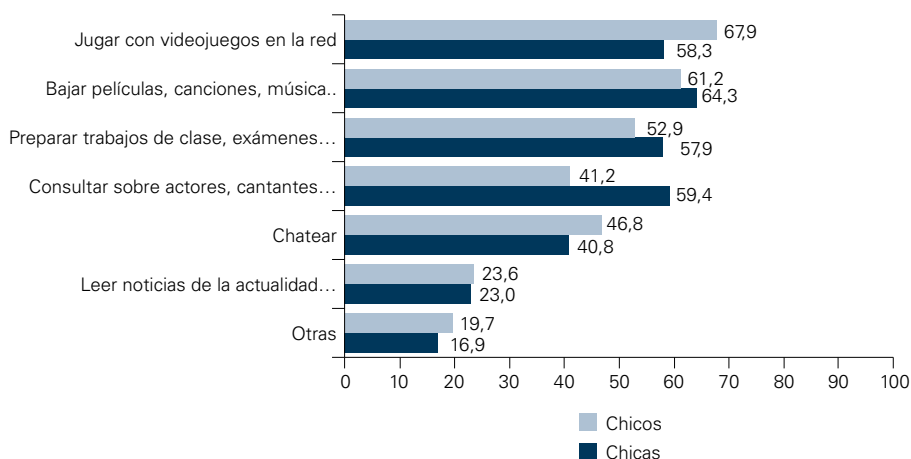
**Gráfico 31. Durante el último mes, ¿has utilizado internet en un ordenador?
Según sexo**



Si nos ceñimos al manejo de internet en el último mes, como indicador de su uso, nos encontramos que es mayoritario el uso en casa, tal y como se puede apreciar en el Gráfico 31.

Dicho de otra forma, es innegable la penetración de las nuevas tecnologías de la información en el hogar, el cual constituye el espacio privilegiado de su uso, 1 de cada 2 alumnos así lo manifiesta. Por otra parte, tal y como ha quedado patente, se trata de una actividad que se desarrolla en soledad y los padres apenas intervienen en su regulación y uso.

**Gráfico 32. Cuando navegas por internet, señala si lo haces alguna vez para...
Según sexo**



Respecto al uso que otorgan a internet, se observa que mayoritariamente es una herramienta de ocio, relación y de apoyo a la educación. En cualquier caso, el análisis de los datos del Gráfico 32 nos permite apreciar diferencias significativas por sexo:

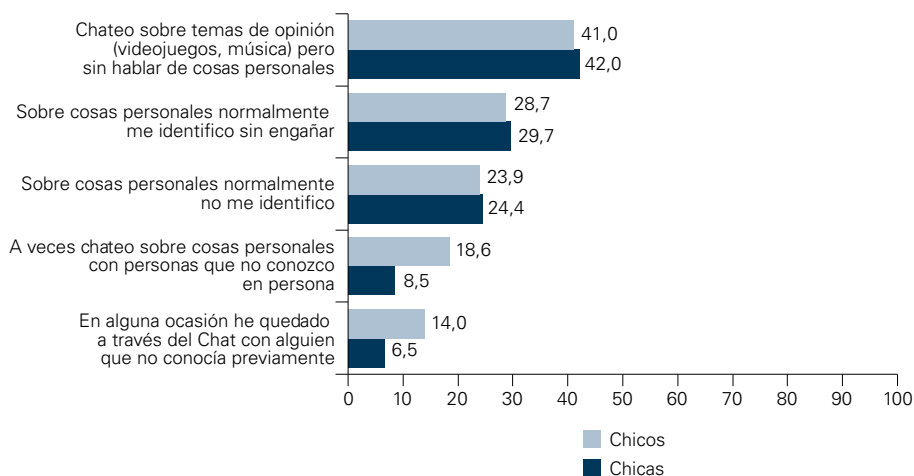
- Así, el 59.4% de las chicas utilizan internet para *Consultar sobre cantantes y actores*, frente al 41,2% en los chicos. ¡Nada menos que una diferencia de 18,2 puntos comparando ambos porcentajes!
- Lo contrario pasa con relación al uso dado para *jugar con videojuegos a través de la red*. El 67,9% de los chicos utiliza internet para el desarrollo de esta actividad, frente al 58,3% de la chicas.
- Bajar *películas, canciones, música* y similares constituye otra actividad digna de mención. El 60% de los que utilizan internet realiza este tipo de descargas.
- La importancia atribuida a internet como apoyo a la educación –*preparar trabajos de clase, exámenes...*– constituye otra actividad digna de mención. Tanto entre chicos como entre chicas, uno de cada dos aproximadamente se sirve de internet para este menester.

- Por último, frente a quienes sostienen que el ordenador aísla a la gente de su entorno, conviene decir que no debe desdeñarse la importancia otorgada a este soporte comunicacional como instrumento de relación: Messenger, Tuenti, Skype y plataformas similares están haciendo furor entre los adolescentes.

- *Chatear*

Bajo este anglicismo quiere significarse la importancia que las conversaciones informales relacionadas con la sociabilidad y la comunicación han adquirido en el momento actual y que tienen como soporte las nuevas tecnologías de la información, desarrollándose a través de plataformas tipo Messenger o Tuenti, que constituye una base de datos multimedia que permite la comunicación integral en tiempo real y la integración de imágenes, vídeos y similares.

Gráfico 33. Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según sexo



Tal y como se aprecia en el Gráfico 33, el chateo tiene una finalidad relacional fundamentalmente no implicativa, pero debido a las particularidades técnicas del soporte comunicacional, en ciertas ocasiones permite la comunicación directa, aunque de forma minoritaria. Así, del análisis de los datos se desprenden las siguientes conclusiones:

- Más del 40% chatea con el afán de intercambiar videojuegos, música y similares, sin ninguna implicación más profunda. Se trata de una relación superficial.
- Existe otro 30% que utiliza el chateo como un medio de ponerse en contacto y de establecer comunicación directa. Cabe decir a este respecto que en la medida en que los “nicknames” son conocidos por los participantes de la red, se trata de un modelo de relación relativamente controlado, no ciego o anónimo, exceptuando situaciones muy concretas.

- El paso del chateo y de la comunicación vía ordenador a la relación directa, cara a cara, es minoritaria en ambos sexos, especialmente entre las chicas, quienes tienen mayores prevenciones a relacionarse directamente.
- Un aspecto particularmente significativo es el hecho de *quedar con alguien a través del chat a quien no se conoce*. En el caso de los chicos, el 14% suele utilizar este medio para hacer nuevas amistades, mientras que en el caso de las chicas la cifra baja al 6,5%. Se trata de un aspecto difícil de valorar, que causa honda preocupación entre los padres y educadores, pero que al mismo tiempo contradice una de las creencias más extendidas en relación con el uso de internet y en general de las nuevas tecnologías: nos referimos a la asunción de que la utilización del ordenador provoca el aislamiento social. De alguna forma, estos datos vendrían a cuestionar esta afirmación. Si a esto unimos, tal y como se ha comentado, la extensa utilización desde edades muy tempranas de las nuevas plataformas tipo Messenger o Tuenti, creemos que estamos ante una realidad de difícil valoración, pero que supone una transformación decisiva de las pautas de socialización.

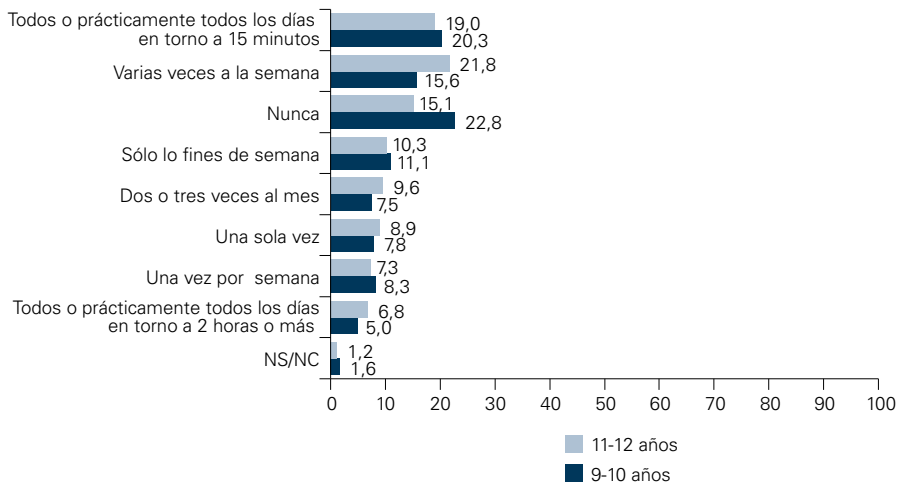
Tabla 86. ¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según sexo

FRECUENCIA	CHICAS	CHICOS	TODOS
Todos o prácticamente todos los días en torno a 15 minutos	14,6	23,7	19,5
Varias veces a la semana	23,6	15,6	19,3
Nunca	18,9	17,6	18,2
Sólo los fines de semana	12,3	9,2	10,6
Dos o tres veces al mes	10,3	7,4	8,8
Una sola vez	8,3	8,7	8,5
Una vez por semana	6,5	8,8	7,7
Todos o prácticamente todos los días en torno a 2 horas o más	4,5	7,4	6,1
Ns/Nc	1,1	1,6	1,4
TOTAL	100	100	100

Respecto al uso del ordenador y más concretamente a la utilización de internet, cabe decir que en términos generales el uso que de él realizan podría denominarse “puntual”. Únicamente el 6,1% manifiesta sentirse “enganchado” y consecuentemente dedica al menos 2 horas diarias.

En cualquier caso, se trata de una herramienta cuyo uso va generalizándose tanto entre chicos como entre chicas sin apenas diferencias relevantes. El 39,8% manifiesta dedicarle un rato todos los días o varias veces a la semana, aparte del 6,1% restante que, como ya se ha dicho, le dedica por lo menos 2 horas al día. Estamos hablando en total del 45% aproximadamente, prácticamente 1 de cada 2, tal y como se ve en la Tabla 86.

Gráfico 34. ¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según edad



Si atendemos a la utilización por grupo de edad (ver Gráfico 34), se observa que el grupo de mayores utiliza ligeramente más internet, pero las diferencias apenas son perceptibles, lo cual indica que el proceso de introducción de las nuevas tecnologías es prácticamente idéntico y se realiza a edades tempranas.

Tabla 87 ¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? Según sexo

TIPO DE VIDEOJUEGOS	CHICAS	CHICOS	TODOS
Ordenador	33,6	26,9	29,8
PlayStation	17,0	34,2	26,9
Nintendo	31,2	19,6	24,5
Game Boy	14,2	17,6	16,1
No juega	3,9	1,7	2,7
TOTAL	100	100	100

Respecto al tipo de videojuegos o juegos de ordenador, conviene señalar que existen diferentes pautas de utilización, posiblemente derivadas de las características específicas de la oferta de juegos existentes en el mercado. Así, mientras la PlayStation y la Game Boy son utilizadas mayoritariamente por los chicos, las chicas usan los juegos de ordenador y la Nintendo. Posiblemente tiene que ver mucho con la naturaleza de la oferta de juegos existente en cada soporte.

Tabla 88. ¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? Según sexo

FRECUENCIA	CHICAS	CHICOS	TODOS
Varias veces a la semana	41,7	33,4	37,2
Todos o prácticamente todos los días menos de 30 minutos	9,5	18,7	14,4
Una vez por semana	14,9	12,0	13,3
Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos	6,4	17,2	12,2
Dos o tres veces por mes	13,8	8,2	10,8
Nunca	6,2	5,3	5,7
Una sola vez	6,5	3,0	4,6
Ns/Nc	1,1	2,1	1,6
TOTAL	100	100	100
	268	316	584

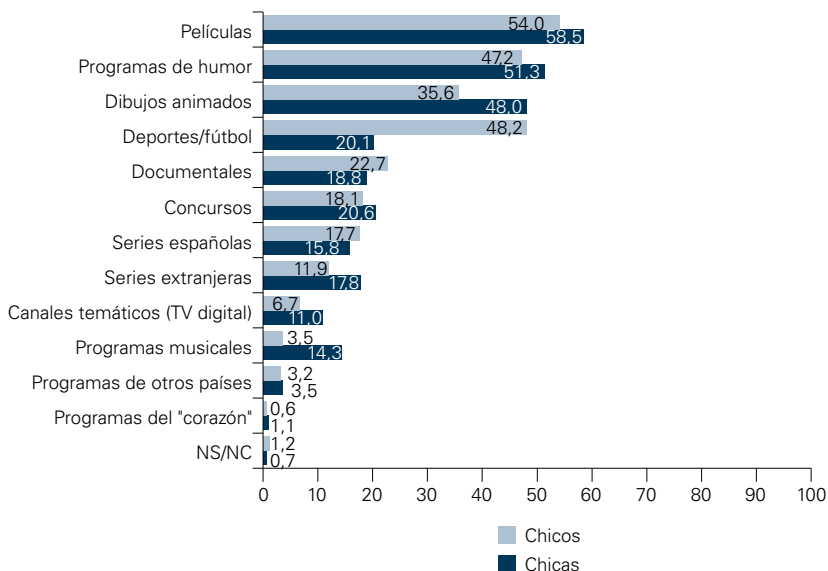
Idénticamente, se observa por los datos de la Tabla 88 que la importancia de los videojuegos es muy elevada. Prácticamente el 65% es jugador asiduo, tanto chicos como chicas. En un sentido estricto, es decir, *aquellos que juegan todos los días más de 30 minutos*, representan el 12,2%. En este segmento los chicos destacan sobre las chicas, están mucho más enganchados, tal y como ya se ha repetido anteriormente.

- *La televisión*

Es impensable en la actualidad abordar el análisis de las pautas de ocio haciendo caso omiso de la TV. Al margen de la opinión y de las controversias que suscita respecto a su papel, al contenido de los programas y demás, lo cierto es que es un elemento de referencia clave si se quiere entender el universo simbólico de los adolescentes. Gran parte de sus referencias, pautas o modelos están extraídos del mundo televisivo, tiene un alto poder de imitación y representa un marco de referencia que no se puede obviar.

Por eso es muy interesante conocer el tipo de programas que ven, lo que nos permite hacernos una idea aproximada del tipo de mentalidad que se va conformando:

**Gráfico 35. ¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV?
Según sexo**



Tal y como puede apreciarse en el Gráfico 35, existen algunos aspectos significativos que es preciso señalar:

- En primer lugar, cabe señalar que *películas*, *programas de humor*, *dibujos animados* y *deportes*, por este orden, constituyen los espacios televisivos más vistos por los adolescentes.
- En segundo lugar, puede verse que las chicas, en términos generales, son más consumidoras de televisión que los chicos, excepto en dos capítulos: *deportes* (con 28 puntos de diferencia) y, en menor medida, *documentales* y *series españolas*.
- En el caso de las chicas, las diferencias más importantes con los chicos se producen en los siguientes tipos de programas: *dibujos animados* (12,4 puntos de diferencia) y *programas musicales* (10,8 puntos de diferencia).

Tabla 89. ¿Con qué frecuencia dirías que has visto la TV en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?

CATEGORÍAS	MEDIA	AGRUPAMIENTOS**	
Pública	3,180	A	
Privada	3,209	A	
Modelo A	3,036	A	
Modelo B	3,146	A	
Modelo D	3,248	A	
Bizkaia	3,164	A	
Gipuzkoa	3,181	A	
Álava	3,410	A	
Chicos	3,003	A	
Chicas	3,422		B
12 años	2,917	A	
11 años	3,157	A	
10 años	3,204	A	
9 años	4,143		B

**Existen diferencias por sexo y edad.

Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

ESCALA PUNTUACIONES	
1	Más de 3 horas al día todos los días
2	Entre 1-3 horas todos los días
3	Todos los días, al menos 1 hora
4	Varias veces a la semana
5	Sólo los fines de semana
6	Una vez por semana
7	Dos o tres veces al mes
8	Nunca o prácticamente nunca

Respecto a la frecuencia con que se ve la TV, cabe señalar lo siguiente:

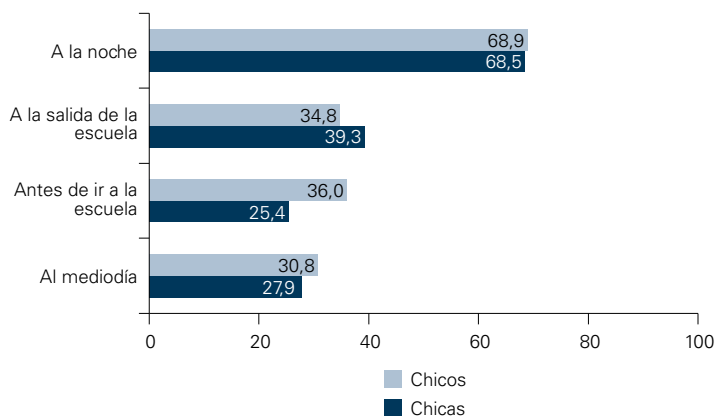
- En primer lugar, es evidente que la TV es un elemento que tiene una presencia muy intensa en la vida de los adolescentes. Normalmente ocupa gran parte del tiempo disponible dedicado al ocio y tiempo libre. En este sentido, si consideramos a todas las personas que ven la TV, independientemente del tiempo dedicado, la cifra alcanza el 61,3% del total.

- En segundo lugar, conviene no obstante señalar que si adoptamos como hipótesis que la franja de riesgo está representada por aquellos que ven la TV por encima de 3 horas diarias, nos encontramos con que el 11,4% de todos los adolescentes se encuentra en este estrato, existiendo diferencias sensibles por sexos, ya que mientras el porcentaje de chicos que ven más de 3 horas representa el 15,7% del total, el de las chicas baja al 6,5%, lo que supone una diferencia de 9 puntos. Se puede concluir por lo tanto que *los chicos están más enganchados a la TV que las chicas*.
- En tercer lugar, es preciso indicar que únicamente las variables sexo y edad tienen un comportamiento estadísticamente diferenciado del colectivo. En este sentido, cabe señalar que los chicos ven mucho más la TV que las chicas, tal y como ya se ha dicho, y que a medida que se hacen mayores la ven más aún. En este sentido, conviene darse cuenta, tal y como aparece en la Tabla 89, que los alumnos de 9 años ven sensiblemente menos TV que el resto de grupos de edad.

- *Los horarios de la TV*

Como se puede perfectamente comprobar en el Gráfico 36, la noche es el tiempo principal dedicado a la TV, con diferencia sensible del resto de franjas horarias. A pesar de la homogeneidad existente en cuanto a los horarios de la TV, sin embargo, tal y como puede apreciarse en el Gráfico 36, existen diferencias por sexo:

Gráfico 36. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario? Según sexo



Ya se ha mencionado anteriormente que los chicos están más *enganchados* que las chicas. Las diferencias son estadísticamente significativas, pero además, tal y como se aprecia, existen pequeñas variaciones que muestran pautas diferentes por sexo. Así, podríamos decir que los chicos antes de ir a la escuela ven más TV que las chicas, con una diferencia de 9 puntos, cifra realmente significativa. Por el contrario, las chicas ven más TV después del colegio.

**Tabla 90. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario?
Según edad**

EDAD	Antes de ir a la escuela	Al mediodía	A la salida de la escuela	A la noche
9-10 años	34,54%	28,90%	43,69%	62,12%
11-13 años	28,84%	29,78%	32,23%	73,21%
(%)	31,14%	29,43%	36,86%	68,73%
N	186	170	219	404

También existen diferencias por edad, ya se ha dicho antes que el patrón de conducta de los más jóvenes (9 años) difiere del resto. Mientras los mayores no se ponen delante del TV antes de ir a la escuela, al menos no con la misma intensidad, los más jóvenes sí lo hacen, suponemos que posiblemente esto depende del tipo de programación televisiva. Lo mismo sucede nada más salir de la escuela/colegio.

Sin embargo, está claro que, por la razón que sea, el consumo de TV por la noche es sensiblemente menor en los de 9-10 años que en los de 11-12 años. Suponemos que la influencia de los padres en la limitación de horarios, en el tipo de programa que pueden y no pueden ver, tiene mucho que ver con las diferencias obtenidas, que alcanzan los 11 puntos aproximadamente.

- *La lectura*

Por último, merece la pena destacar la importancia que tiene la lectura entre los jóvenes. De sobra es conocido el debate de la sociedad en torno al papel de la lectura entre nuestros jóvenes, sobre todo a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías. Parece una evidencia el hecho de que los hábitos de lectura se inician en edades muy tempranas, hasta el punto de que hay quien dice que si no se adquieren estos hábitos en edades muy tempranas, más tarde es irre recuperable.

Sea como fuere, preguntados las/os alumnas/os acerca de cuántos libros leen, al margen de los que les mandan en el colegio/escuela, los resultados obtenidos se expresan en la Tabla 91.

Tabla 91. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año?

CATEGORÍAS	MEDIA*	AGRUPAMIENTOS**		
Privada	3,140	A		
Pública	2,912		B	
Álava	3,672	A		
Bizkaia	3,068		B	
Gipuzkoa	2,769			C
Modelo B	3,098	A		
Modelo D	2,997	A		
Modelo A	2,786	A		
Chicas	3,071	A		
Chicos	2,994	A		
9 años	3,429	A		
10 años	3,081	A		
11 años	2,997	A		
12 años	2,750	A		

*Las puntuaciones oscilan entre 1-ninguno, 2-de 1-3 libros, 3-de 4-7 libros, 4-de 8-12 libros, 5-13 o más.

**Las diferencias por red y territorio histórico son estadísticamente significativas
Fisher (LSD) / Análisis de las diferencias entre grupos con un intervalo de confianza del 95,00%.

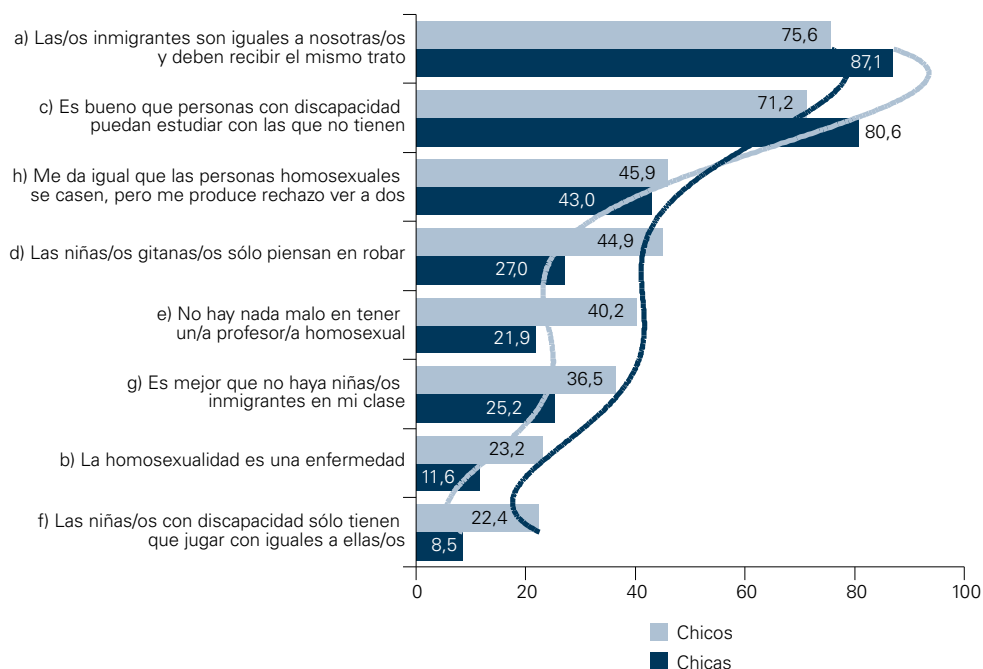
Una vez analizados los datos y cruzados con las variables de identificación más representativas, se han obtenido las conclusiones siguientes:

- Hay que destacar que, frente a determinadas visiones un tanto pesimistas, la media de lectura de los estudiantes de 3^{er} ciclo es entre 4-7 libros no obligatorios por curso. Consecuentemente, frente a esa creencia generalizada de que los jóvenes no leen, los datos parecen evidenciar lo contrario.
- En segundo lugar, los datos muestran que los alumnos de la red privada leen más que los de la pública.
- En tercer lugar, nos encontramos con que existen diferencias estadísticamente significativas por territorios históricos. Así, en Álava se lee más que en Gipuzkoa y más que en Bizkaia.
- En cuarto lugar, cabe señalar que no hay diferencias significativas por sexo, aunque las chicas leen más que los chicos. Tal y como puede apreciarse, la diferencia de medias no es estadísticamente significativa.
- Por último, conviene destacar que ni los modelos lingüísticos ni la edad inciden en las diferentes pautas de lectura.

2.2. Actitudes y valores, tolerancia hacia la diferencia

Bajo esta denominación se recogen una serie de cuestiones relacionadas con el sistema de creencias y valores de los jóvenes, que afectan fundamentalmente al menor/mayor grado de tolerancia y que tienen como aspecto nuclear conocer hasta qué punto las diferencias debidas a aspectos tales como orientación sexual, condición de inmigrante o discapacidad, son asumidas de forma natural como parte de una educación cívica abierta y tolerante o, por el contrario, siguen perviviendo entre nosotros esquemas rígidos de pensamiento que dificultan la comunicación y el encuentro entre diferentes.

Gráfico 37. ¿Tú crees que...? (respuestas afirmativas) Según sexo



En el Gráfico 37 se recogen aquellas cuestiones a las que se ha respondido de forma afirmativa ante cuestiones que afectan a las orientaciones sexuales de la población, a la condición de inmigrante, al hecho de pertenecer a minorías étnicas como los gitanos o poseer algún tipo de discapacidad. Aunque es difícil establecer una frontera nítida en las cuestiones planteadas, ya que afectan a cuestiones de muy diversa índole y, además, unas están expresadas en tono positivo y otras no, el análisis pormenorizado de las respuestas afirmativas dadas por los alumnos parece poner de manifiesto una serie de coincidencias o cuestiones de interés:

- En primer lugar, por el tipo de cuestiones planteadas, parece que existe unanimidad en asumir posturas igualitarias y tolerantes ante la formulación de ítems que

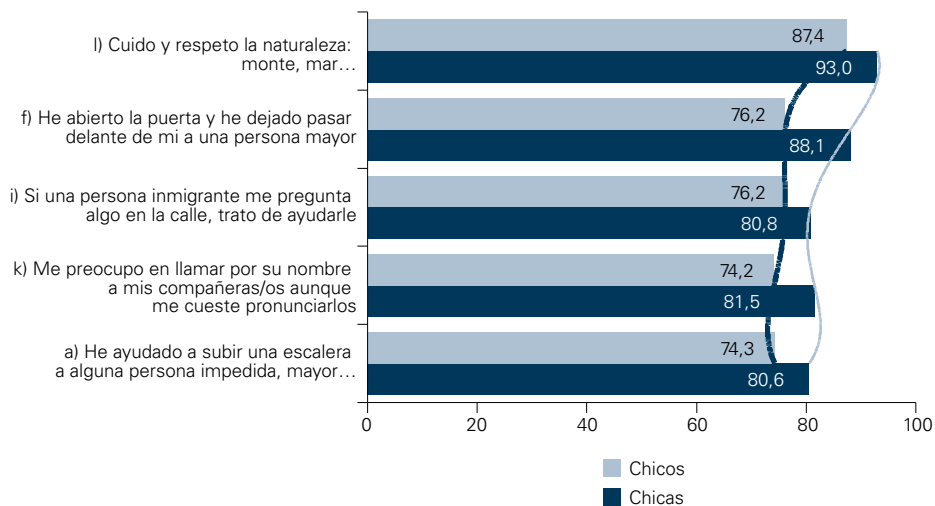
expresan conceptos o ideas de carácter general, por ejemplo, *Los inmigrantes son iguales a nosotros y deben recibir el mismo trato*, o también el carácter minoritario que tiene la afirmación *La homosexualidad es una enfermedad*. En este sentido, excepto una minoría, los datos parecen evidenciar una aceptación mayoritaria de postulados conceptuales a favor de la tolerancia y la igualdad.

Pero muy diferente es la situación cuando de afirmaciones de carácter conceptual se pasa a la definición, descripción y, por ende, valoración de comportamientos concretos vinculados a esas mismas circunstancias. Es decir, ante el ítem *Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me produce rechazo ver chicas/os besándose*, el nivel de alumnos que asumen esta posición de rechazo a la manifestación física del amor homosexual es del 45,9% de los chicos y 43% de las chicas, es decir, prácticamente uno de cada dos.

Lo mismo sucede ante la pregunta *Es mejor que no haya inmigrantes en mi clase*. El nivel de contestación afirmativa es del 36,5% de chicos y el 25,7% de chicas, cifras relativamente elevadas. ¿Qué significa esto? Aunque es difícil de decir, desde nuestro punto de vista, los chavales muestran una actitud muy similar a la de los mayores, reflejando un proceso vital que indica cómo la internalización real de los comportamientos concretos va detrás de la asunción conceptual de los mismos.

- En segundo lugar, conviene señalar otro aspecto de interés. Nos referimos al hecho de que las diferencias de género son estadísticamente significativas en todos los casos excepto en el ítem h) *Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me produce rechazo ver chicas/os besándose*. ¿Qué significa esto? Que, por distintas razones que desconocemos, los chicos manifiestan una actitud mucho más intolerante que las chicas. En algunos casos las diferencias son impresionantes, como, por ejemplo, ante la pregunta *La homosexualidad es una enfermedad*, pero lo mismo puede decirse en relación a otros ítems, tal y como se aprecia perfectamente en el Gráfico 37.

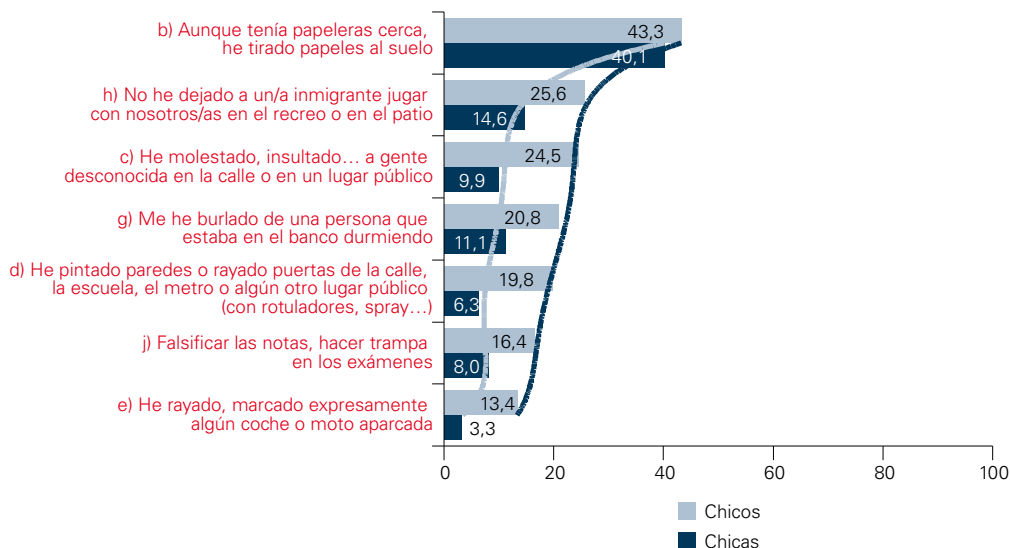
Gráfico 38. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (positivas) en algún momento de tu vida (respuestas afirmativas). Según sexo



Los gráficos 38 y 39 corresponden a la misma pregunta del cuestionario. Han sido separados a efectos de representar, por un lado, las acciones positivas (ver Gráfico 38), y por el otro, las acciones negativas que son expresión de contravalores (ver en rojo el Gráfico 39). De este modo, se perciben con más nitidez la diferencia de género que puede haber en aquel conjunto de comportamientos que implican generosidad, integración o ayuda otorgada, frente aquel otro que representa humillaciones, castigos o cuanto menos dificultades de integración social con los diferentes.

El análisis de las acciones positivas permite afirmar sin ambages que los jóvenes son realmente solidarios y tienen un sentido cívico muy alto y, al mismo tiempo, manifiestan una actitud muy generosa con sus semejantes, tratando en todo momento de ayudarles y ofrecerles su apoyo. Prácticamente el 80% desarrolla comportamientos altruistas basados en el respeto y la ayuda. Sin embargo, en todos los ítems las chicas muestran un comportamiento más generoso que los chicos.

Gráfico 39. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (negativas o contravalores) en algún momento de tu vida (respuestas afirmativas). Según sexo



Respecto a los comportamientos negativos, a pesar de la dificultad objetiva de medir el grado de importancia real de los mismos en la vida ordinaria, dado que ante la pregunta *Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida* (el énfasis es nuestro), conviene ser cautos, ya que, ¿quién alguna vez en su vida no ha hecho algo de lo que se menciona en rojo en el Gráfico 39? No obstante, del análisis de las respuestas pueden desprenderse algunas concomitancias:

- En primer lugar que, salvo cuestiones llamémoslas ligeras, como *echar papeles al suelo*, la incidencia de este tipo de comportamientos es relativamente baja.
- En segundo lugar, nuevamente se aprecia una diferencia sustancial por género. Los chicos, con diferencia, reconocen tener un comportamiento más negativo que las chicas. Las diferencias en todos los ítems, excepto en el primero –*Aunque tenía papeleras cerca, he tirado papeles al suelo*–, son estadísticamente significativas. En este sentido, el rechazo a participar con inmigrantes en juegos, la utilización del insulto o la burla a personas indigentes supera con creces el 20% en el caso de los chicos, cuando entre las chicas apenas llega al 10% aproximadamente.

3. CUESTIONARIO ALUMNADO DE ESO

Este cuestionario ha sido realizado a un total de 762 alumnos/as, con las siguientes características sociodemográficas: en relación con el sexo de las/los encuestadas/os, 382 son chicas y 380 chicos; en cuanto a las edades de las/los mismas/os, 177 tenían doce años en el momento de la aplicación del cuestionario, 278 tenían trece, 169 tenían catorce, 84

tenían quince, 44 tenían dieciséis y 10 tenían diecisiete años o más; en lo que concierne al lugar de nacimiento de las/los encuestadas/os, 86 pertenecían a Álava, 355 a Bizkaia, 241 a Gipuzkoa, 10 al resto del Estado español y 71 eran nacidas/os en el extranjero.

No obstante, con el fin de simplificar la interpretación de las afirmaciones de las/los estudiantes de ESO, a lo largo de algunos temas de este apartado redimensionaremos la variable relativa al lugar de nacimiento, creando dos grupos generales en función de su aparente similitud con relación al tema de valores que aquí nos atañe: el grupo bajo el término “Extranjeros,” que alude a todas/os aquellas nacidas/os fuera del Estado español, y el representado como “Euskadi.” Este último, sin embargo, transgrediendo los límites de lo estrictamente correcto, incluye no sólo las respuestas de aquellas/os allí nacidas (Álava, Bizkaia y Gipuzkoa), sino también las del alumnado nacido en el resto del Estado español. Y aunque quizá desde un punto de vista geo-político hubiese resultado más apropiado incluir al grupo formado por personas nacidas en Euskadi y en el resto del Estado español bajo la categoría de “Estado español,” desde un punto de vista sociológico, dada la escasa representatividad de las/los últimas/os, hemos considerado más correcta la opción aquí propuesta.

Por último, en cuanto a la naturaleza del centro educativo de las/los encuestados, 328 pertenecían a centros públicos, mientras que las/los 434 restantes asistían a centros privados.

Una vez conocida la muestra, pasemos a conocer el contenido del propio cuestionario (anexado en el apartado final de este informe), para poder comprender la distribución de los apartados que se plantearán de aquí en adelante. Éste consta de un total de sesenta preguntas que giran en torno a tres ejes principales.

El primero de ellos, en el que tendremos oportunidad de profundizar seguidamente, se engloba bajo el título “Factores/agentes de socialización,” con preguntas referidas a la familia, al colegio, a los grupos de amistades y a los medios de comunicación.

En segundo lugar, el bloque temático es el referente a “Valores,” en el que se incorporan cuestiones referidas a los “Iconos representativos” de las/los menores, la gestión de su “Tiempo libre/ocio,” así como sus impresiones sobre diversos aspectos de la “Ecología y medio ambiente.”

Por último, en tercer lugar, se recoge información sobre “Actitudes, tolerancia hacia el diferente,” que trata de conocer los pensamientos así como los comportamientos de las/los menores acerca de cuestiones tales como la “Igualdad chica/chico,” “Personas con discapacidad,” “Personas inmigrantes,” “Personas homosexuales” y “Actitudes hacia la violencia de ETA.”

En cada uno de los bloques temáticos tendremos la posibilidad de analizar las respuestas de las/los jóvenes de ESO y compararlas en función de diversas variables sociodemográficas (sexo, edad, modelo educativo, lugar de nacimiento, etc.). No obstante, con el fin de no hastiar a la lectora o lector con una cantidad ingente de tablas y/o gráficos, incluiremos sólo aquellos en los que hayamos encontrado las diferencias más reseñables.

3.1. Factores / Agentes de socialización

Antes de pasar a conocer los valores y contravalores por los que se rigen estas/os menores, conviene hacer una breve referencia al papel de los distintos factores/agentes de socialización que los determinan. Para ello, comenzaremos por analizar en este apartado la importancia que las/los jóvenes encuestadas/os otorgan a la familia, profundizando para ello en sus circunstancias y valoraciones personales. Posteriormente, analizaremos sus percepciones acerca de su situación escolar, incluyendo desde la valoración de su propio rendimiento académico hasta sus relaciones sociales para con las distintas personas implicadas (compañeras/os, profesorado, tutor/a, etc.). Por último, analizaremos su relación con diversos medios de comunicación. En esta sección tendremos la oportunidad de descubrir desde el tiempo que les dedican hasta su finalidad.

3.1.1. Familia

- *Trabajo de los padres*

Para poder comprender las dinámicas internas de la familia, resulta cuanto menos interesante conocer las circunstancias que la rodean. Así, uno de los factores que intervienen en el proceso educativo, y por tanto de transmisión de valores en este ámbito, es el tiempo que los adultos dedican a sus hijas/os (además de la calidad del mismo, claro está).

Si bien hasta hace escasas décadas era el hombre quien trabajaba fuera de casa y la mujer quien se dedicaba en mayor medida a la labor educativa de las/los pequeñas/os, por todas/os es sabido que la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito laboral ha cambiado en muy poco tiempo los núcleos familiares en Euskadi.

Dicho esto y sin otro fin que el de conocer la repercusión de la incorporación de la mujer al trabajo remunerado en Euskadi, hemos estimado conveniente conocer la ocupación de ambos progenitores de nuestro grupo muestral. Con este objetivo, hemos pedido a las/los jóvenes que rellenen la casilla correspondiente con doce opciones posibles para cada una de ellas. Sin embargo, para poder analizar los datos de una manera más práctica, hemos redimensionado las respuestas en las opciones que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 92. Trabajo de la madre (%). Según edad

EDAD	Trabaja por cuenta propia	Trabaja por cuenta ajena	Profesión liberal	No trabaja o trabaja en casa	Total
12-13 años	17,1	34,6	24,1	24,1	100
14 ó más	13,2	38,9	19,0	28,7	100
Total	15,6	36,2	22,2	25,8	100
N	107	248	152	177	684

En relación con el perfil materno, observamos que la mayoría de las madres (36,26%) trabajan actualmente por cuenta ajena, superando sólo en un 10% al de las madres agrupadas bajo el título “No trabaja o trabaja en casa”, que suponen el 25,88% del total.

Por el contrario, el número de padres que se incluye en este último colectivo mencionado resulta prácticamente inexistente (2,28%). La mayoría (42,01%) trabaja por cuenta propia, mientras un 35,3% lo hace por cuenta ajena.

Tabla 93. Trabajo del padre (%). Según edad

EDAD	Trabaja por cuenta propia	Trabaja por cuenta ajena	Profesión liberal	No trabaja o trabaja en casa	Total
12-13 años	43,3	34,2	20,3	2,1	100
14 ó más	39,7	37,2	20,5	2,5	100
Total	42,0	35,3	20,4	2,2	100
N	276	232	134	15	657

Conocidas las condiciones laborales de madres y padres, es posible estimar el número de progenitores que habitualmente pudiera, en términos generales, estar presente en el hogar de manera más o menos continua y habitual. Tal y como vemos en la Tabla 94, observamos que en el 75,85% de los hogares trabajan ambos padres y que sólo en el 23,1% trabaja uno de ellos.

Tabla 94. Número de padres en el hogar (en función de si trabajan o no) (%). Según edad

Nº DE PADRES EN CASA	Ninguno	Uno	Los dos	Total
12-13 años	77,3	21,3	1,2	100
14 ó más	73,4	25,8	0,6	100
Total	75,8	23,1	1,0	100
N	578	176	8	762

Si bien estos datos aportan una información estrictamente cuantitativa y puntual, ya que precisaríamos de datos como jornadas, horarios, tiempo de desplazamiento, etc. para una interpretación más profunda de los mismos, resulta cuanto menos sorprendente el número de hogares en los que ambos progenitores poseen un trabajo ajeno al de las labores del hogar y, consecuentemente, a la educación de las/los hijas/os. Otorgando a esta información el valor preciso, podríamos cuanto menos considerarlo como punto de partida en el que ubicar próximas informaciones.

Entre dichos datos cabe destacar la relación hallada entre las respuestas a la pregunta “*Tus padres están tan ocupados que olvidan dónde estás y qué haces*” con el trabajo realizado por la madre según las codificaciones previamente mencionadas. En este sentido, hemos encontrado que cuando la madre se dedica a una profesión liberal, la suma de las respues-

tas “Algunas veces” y “Siempre” supone el 13,25%, cuando trabaja por cuenta ajena el 12,6%, mientras que cuando trabaja por cuenta propia o trabaja en casa las cifras bajan hasta 7,8% y 5,1% respectivamente. De lo cual cabe entender que, en mayor o menor medida, el trabajo de la madre interfiere en su implicación educativa.

Tabla 95. Trabajo de la madre (%)
(Sólo para los que han respondido positivamente al ítem
“*Tus padres están ocupados y olvidan dónde estás y qué haces*”)

TRABAJO MADRE	Total
Trabaja por cuenta propia	7,8
Trabaja por cuenta ajena	12,6
Profesión liberal	13,2
No trabaja o trabaja en casa	5,1
Total	10,0
N	68

- *Relación familiar*

Pero tal y como destacábamos previamente, el tiempo de dedicación familiar es en principio independiente de su calidad. O lo que es lo mismo, estar más tiempo en casa no tiene por qué garantizar la buena relación de sus miembros. De manera que, para poder conocer las valoraciones de las/los jóvenes acerca de sus relaciones familiares, les hemos pedido que elijan entre las opciones de respuesta indicadas en la Tabla 96. Según los datos recogidos a este respecto, el 84,78% admite tener una relación “muy buena” o “buena”.

Tabla 96. La relación que mantienes con tus padres la consideras... (%). Según sexo

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Ns/Nc	Total
Chicas	53,5	32,8	7,3	1,3	0,5	4,4	100
Chicos	56,1	27,0	6,3	0,5	0,7	9,1	100
Total	54,8	29,9	6,8	0,9	0,6	6,8	100
N	418	228	52	7	5	52	762

Pero más allá de la propia autovaloración de las dinámicas familiares, veamos a continuación, en términos de valores, qué importancia otorgan las/los estudiantes a mantener buenas relaciones familiares. Con este fin, hemos solicitado que respondan a dicha cuestión marcando una de las siguientes opciones de respuestas: “Nada importante”, “Poco importante”, “Bastante importante” o “Muy importante”. Sin embargo, para facilitar la interpretación de los resultados, hemos redimensionado la escala sumando las dos primeras (“Bastante o muy importante”) por un lado y las dos siguientes en otro (“Poco o nada im-

portante"). Así, hemos encontrado que si bien prácticamente el total de las/los encuestadas/os (99,23%) que admitía tener "buenas" o "muy buenas" relaciones familiares otorga a éstas "bastante" o "mucho importancia," no sucede del mismo modo entre quienes percibían tener "regulares" o "malas" relaciones familiares, ya que el 12,9% de este último colectivo adjudica a éstas "poca" o "ninguna" importancia en su escala de valores.

Tabla 97. Importancia otorgada a tener buenas relaciones familiares en función de las relaciones familiares que tienen (%)

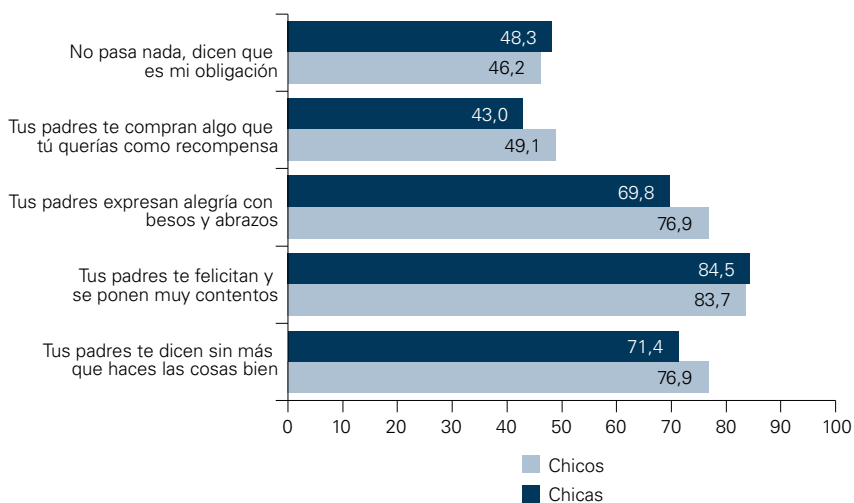
	Bastante o muy importante tener buenas relaciones familiares	Poco o nada importante tener buenas relaciones familiares
Regular o malas relaciones familiares	87,0	12,9
Muy buenas o buenas relaciones familiares	99,2	0,7

Este hecho podría ser interpretado desde una doble perspectiva en función de si la valoración de las/los menores es previa o posterior a la situación familiar actual. Así, mientras en la primera hipótesis podríamos considerar a éstas/os como posibles causantes del negativo clima familiar dada su orden de prioridades, en la segunda pudiera tratarse de un mecanismo de defensa que busque consciente o inconscientemente favorecer el bienestar psicológico de la/el menor dada su situación familiar. Sin embargo, y dada la complejidad de las variables familiares que entrañan, es probable que, sin necesidad de actuar de manera excluyente, ambos factores ejerzan influencias convergentes, resultando así causa y efecto de las circunstancias.

- *Estilos de aprendizaje y consecuencias comportamentales*

Una vez conocida la valoración de las/los alumnas/os acerca de las relaciones familiares, profundizaremos en las dinámicas que tienen lugar entre madres/padres y sus hijas/os. Concretamente, analizaremos en este apartado qué reacciones obtienen las/los menores de sus progenitoras/os en función de su comportamiento, analizando así si existen o no diferencias entre las consecuencias que conlleva para las/los menores comportarse de manera adecuada frente a un comportamiento inapropiado. Veamos.

Para ello, hemos preguntado a las/los alumnas/os por la reacción de sus madres/padres cuando la conducta de las/los jóvenes es adecuada, ofreciéndoles las opciones de respuesta plasmadas en el Gráfico 40. En las barras del mismo, con el fin de simplificar los datos recogidos, hemos indicado la suma de las respuestas "Algunas veces" a las de "Siempre".

Gráfico 40. Cuando tu conducta es adecuada, haces bien las cosas... Según sexo

Tal y como podemos observar, los datos muestran que los mayores porcentajes representan actitudes que facilitan la comunicación y expresión emocional, afirmando el 84,12% que sus padres “Te felicitan y se ponen muy contentos”; seguidos de cifras en torno al 74% en situaciones como “Tus padres te expresan alegría con besos y abrazos” o “Te dicen sin más que haces bien las cosas”, con un porcentaje mayor entre las chicas que entre los chicos estas dos últimas opciones.

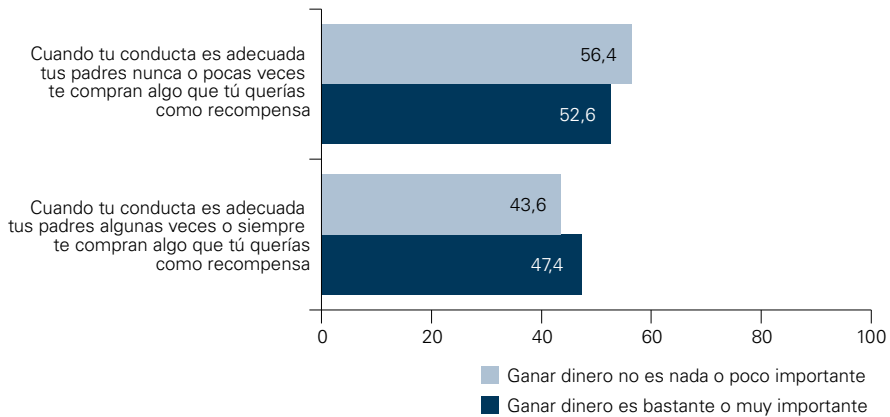
Sin embargo, resulta destacable el alto porcentaje (47,24%) de madres y padres que privan u obvian cualquier tipo de refuerzo con respecto a las mejoras de sus hijas/os. Esta conducta aparentemente fría y pasiva resulta perjudicial desde el punto de vista psicoeducativo, ya que las/los menores adquieren día a día unos hábitos de comportamiento e interiorizan cogniciones que serán la base de su personalidad adulta. Es más que probable que las consecuencias de este hecho sean agravadas cuando paralelamente no se fomentan el pensamiento crítico y autónomo necesarios para la obtención de una gratificación de carácter intrínseco consecuente con sus comportamientos.

Desde este mismo planteamiento, no menos importante es el alto porcentaje de refuerzos materiales (y no necesariamente emocionales) que siguen a los comportamientos deseados, llegando la cifra de gratificaciones nada más ni nada menos que al 46,06%. Ante este dato, no podemos sino cuestionarnos al menos si este hecho afecta de alguna manera a la transmisión de valores y, en caso positivo, de qué manera.

En este sentido, una hipótesis socialmente aceptada, o planteada al menos, es que el uso de regalos materiales genera una actitud más materialista y/o consumista de la/el receptora/or. Con el objetivo de verificar la consistencia de la misma, aprovecharemos los datos recogidos en el cuestionario.

En esta ocasión, hemos analizado el valor que las/los menores otorgan al dinero en función de si reciben o no habitualmente refuerzos materiales.

Gráfico 41. Importancia del dinero de las/los hijas/os en función del uso de recompensas materiales de los padres con las/los hijas/os



Tal y como podemos observar en el Gráfico 41, es posible concluir que la importancia que las/los menores otorgan al dinero guarda relación con los refuerzos materiales recibidos. Así, la mayoría de las/los jóvenes que habitualmente no reciben refuerzos materiales restan importancia al dinero (un 56,4% opina que ganar dinero es “Poco” o “Nada importante”), en comparación con quienes obtienen premios materiales con mayor frecuencia (43,6%).

Una vez analizadas las consecuencias tanto afectivas como materiales de una conducta adecuada de las/los jóvenes en el seno del hogar, veamos ahora la gestión que madres y padres hacen de los castigos ante conductas indeseadas.

Tabla 98. Cuando tu conducta es inadecuada, molesta o tienes mal comportamiento, tus padres... (%). Según sexo

SEXO	Te riñen y se enfadan	Te castigan no dejándote salir, jugar con los videojuegos o el ordenador, o no dejándote hacer las cosas que te gustan	Te amenazan con castigarte, pero en realidad no lo hacen	Te pegan una bofetada	Te explican con calma por qué está mal hecho	Te obligan a corregir tu conducta
Chicas	76,1	49,0	49,6	8,9	60,6	76,6
Chicos	74,0	53,8	42,2	17,8	53,5	77,1
Total	75,0	51,4	45,9	13,3	57,0	76,9
N	572	392	350	102	435	586

A este respecto, tal y como podemos observar en la tabla, del mismo modo que sucedía con el comportamiento adecuado, las chicas se ven más favorecidas en comparación con los chicos, ya que a éstas se les explica con calma por qué la conducta no era la adecuada en un 60,6% de casos, mientras a los chicos lo hacen en un 53,5%. Las/los madres y padres mantienen además esta misma diferencia de porcentaje a la hora de amenazar con castigos que terminan por no cumplirse. De manera que las chicas consiguen evitarlos más frecuentemente que los chicos.

Sin embargo, independientemente del sexo de los destinatarios de esta actitud materna/paterna, el alto porcentaje de menores, en términos globales, que no experimenta consecuencia alguna de su comportamiento inadecuado, requeriría al menos de una mayor reflexión. Y es que precisamente en una sociedad cada día más individualista y competitiva en la que nos regimos con mayor frecuencia por los “quiero” que por los “debo”, o en la que aludimos con mayor frecuencia a los derechos más que a los deberes, resulta incuestionable la importancia y necesidad de la interiorización de valores tales como la responsabilidad tanto individual como colectiva. Para lo cual, ser consecuentes de nuestros comportamientos o, lo que es lo mismo, conocer y asumir las consecuencias de nuestras conductas y actitudes ha resultado ser *conditio sine qua non* en el proceso madurativo integral de la persona.

Desde un punto de vista psico-educativo, no debemos olvidar que uno de los principales objetivos de este proceso es hacer de nuestras/os menores personas autónomas y competentes en los diversos ámbitos de vida. Para ello, resulta altamente recomendable que las consecuencias de nuestros actos faciliten un aprendizaje directo relacionado con la conducta desencadenante del mismo, circunstancia que si bien surge de manera espontánea en un ambiente natural, requiere de un análisis previo cuando es generada de manera artificial en el ámbito familiar.

Precisamente esta ausencia de relación entre comportamiento y consecuencia tiene lugar con el uso de la bofetada como método de aprendizaje. Tal y como consta en la Tabla 98, esta técnica se utiliza además el doble de veces con los chicos que con las chicas, a las cuales en contraposición, tal y como hemos mencionado previamente, se les dedica más tiempo a explicar pacientemente el motivo de su error.

Al margen de otras consideraciones, el uso de la bofetada, a pesar de proporcionar unas consecuencias reales y prácticas de las que carece la mera amenaza de castigo, no fomenta el desarrollo de aptitudes y competencias como la reflexión, el análisis crítico, la comunicación, ni la resolución de conflictos o diversas técnicas de afrontamiento, entre otras, necesarias para el desarrollo integral de la persona que, además, asumimos están presentes en estas edades y debieran ser potenciadas de manera tanto teórica como práctica (mediante el aprendizaje vicario) por madres y padres, ya que son estas/os últimas/os principales responsables de la educación de sus hijos y por tanto, referentes y modelos a seguir.

Con la intención de medir las consecuencias de los diversos estilos de afrontamiento de madres y padres a la hora de resolver las dificultades para con sus hijas/os, hemos cruzado dos variables. Por un lado, hemos analizado las diferencias entre las/los madres y padres

que, cuando la conducta de su hijas/os es inadecuada, explican con calma por qué está mal y las de aquellos que, en la misma circunstancia, dan una bofetada. Vemos el resultado.

Tabla 99. Resolución de conflictos de las/los menores en función de la resolución de conflictos de sus madres/padres con ellas/os (%)

	Nos pegamos y nos enfadamos mucho	Lo hablamos, aunque nos cueste llegar a acuerdos	Dejamos de hablar durante unos días y luego nos hacemos amigas/os	Dejamos de hablar para siempre
Cuando tu conducta es inadecuada tus padres te dan una bofetada	12,2	52,0	32,6	3,0
Cuando tu conducta es inadecuada tus padres te explican con calma por qué está mal	5,9	61,5	31,2	1,1

A la luz de los resultados, mientras un 61,6% de aquéllas/os que respondieron “Algunas veces” o “Siempre me explican con calma por qué está mal” trata de hablar con sus compañeras/os tras haberse enfadado con ellas/los, entre quienes habitualmente afirman recibir bofetadas el porcentaje se reduce a un 52%.

Además, los datos se invierten en el caso de quienes en caso de conflicto con sus amistades se pegan y se enfadan mucho. En estas situaciones, el porcentaje es mayor entre quienes reciben bofetadas en casa cuando hacen mal las cosas (12%) frente a quienes reciben explicaciones calmadas (6%).

Por tanto, parece sensato concluir que si bien el trato que tenemos hacia las/los menores no determina el que éstas/os tendrán con sus iguales, sí parece influir en ellas/os de alguna manera, ya que quienes reciben mayor comunicación y riqueza afectiva en sus hogares parecen aplicarla también con sus compañeras/os, mientras que quienes solucionan los conflictos en casa con bofetadas utilizan en mayor medida la violencia física como forma de resolución de conflictos.

- *Gestión del tiempo en común*

En este apartado trataremos de conocer en qué y cómo emplean el tiempo que tienen en común madres y padres con sus hijas/os. ¿A qué se dedican? ¿Cómo se relacionan?

Comenzaremos analizando la implicación de madres y padres para con sus hijas/os. Para ello, hemos preguntado a las/los menores por la frecuencia con la que tienen lugar las actividades indicadas en la Tabla 100. Dicha tabla, recoge la suma de quienes han respondido “Algunas veces”, así como la de quienes respondieron “Siempre”.

Tabla 100. Cuántas veces ocurren estas situaciones en tu casa (%). Según sexo

SITUACIONES	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Juegas o tienes conversaciones agradables con tu madre	75,8	73,2	74,5	568
2. Juegas o tienes conversaciones agradables con tu padre	60,6	70,3	65,4	499
3. Tu madre te ayuda a hacer los deberes	47,5	41,3	43,9	335
4. Tu padre te ayuda a hacer los deberes	43,0	37,8	40,4	308
5. Tus padres conocen a las/los amigas/os con las que sales	72,9	70,3	71,6	546
6. Tus padres están tan ocupados que olvidan dónde estás y qué haces	8,1	12,8	10,5	80
7. Tu madre va a las reuniones de la escuela	83,4	83,2	83,3	635
8. Tu padre va a las reuniones de la escuela	46,9	50,1	48,5	370
9. Te quedas solo en casa, sin ningún adulto	59,3	58,2	58,7	448
10. Vas con tus padres al cine, al teatro, ves la tele con ellos	65,8	64,8	65,3	498

En cuanto a la asistencia a las reuniones escolares, e independientemente de su incorporación al trabajo remunerado al que hacíamos referencia al analizar la ocupación de los progenitores, a día de hoy siguen siendo las madres quienes asumen la responsabilidad de asistir a las mismas, con una diferencia porcentual de 35 puntos frente a los padres.

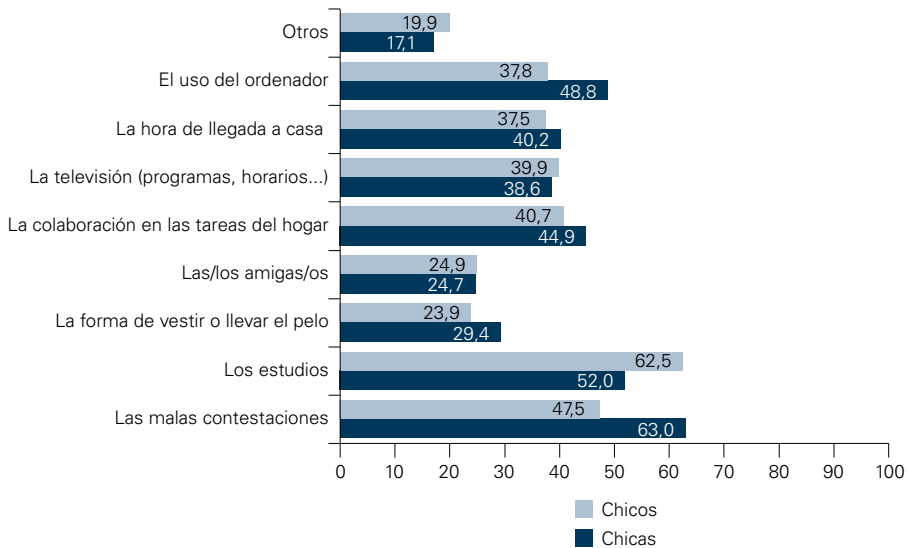
Otro dato interesante es que a pesar de que las/los jóvenes admiten participar en actividades comunes con sus progenitores con la misma frecuencia (65%), reconocen tener más conversaciones agradables con sus madres (75%) que con sus padres (65%).

Pero, sin duda, lo más significativo de la tabla es el alto porcentaje de menores (58,8%) que pasa tiempo a solas, sin ningún adulto en casa y, sobre todo, el porcentaje de madres y padres (10,5%) que están tan ocupados que olvidan dónde están sus hijas/os y lo que éstas/os hacen.

Otro de los focos de interés del presente estudio es indagar acerca de las principales diferencias entre padres/madres con las/los menores. ¿Cuáles son los motivos de discusión más habituales? ¿Existen diferencias según la edad, el sexo u otras variables sociodemográficas?

Para ello, hemos presentado a las/los jóvenes un listado de situaciones y les hemos preguntado sobre la frecuencia con que cada una de ellas resulta motivo de discusión con sus progenitores. El siguiente gráfico muestra las respuestas de quienes respondieron “Muchas veces” junto con las de quienes respondieron “Algunas veces”.

Gráfico 42. Con qué frecuencia son los siguientes temas motivo de discusión entre tus padres y tú. Según sexo



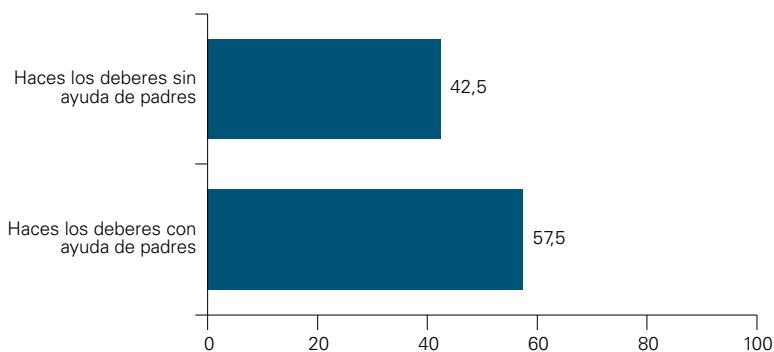
En vista de los resultados obtenidos, la cantidad de respuestas afirmativas varía entre el 20 y 60% en función de cada componente. Sin embargo, mientras la mayoría se agrupa entre el 20-30%, tres elementos destacan sobre el resto.

Tal y como podemos observar, la lista de los principales motivos de discusión viene encabezada por los "Estudios", con un 57%, donde además existe una diferencia de 10 puntos de los chicos frente a las chicas.

Pero, ¿qué modelo de madre/padre discute habitualmente acerca de los estudios de las/los menores? ¿Quiénes por cualesquiera que los motivos no dedican tiempo a ayudar a sus hijas/os con los deberes o quienes, por el contrario, tienen una mayor implicación?

Para poder dar respuesta a nuestra duda hemos cruzado la variable relativa a la implicación parental ("Haces los deberes con o sin ayuda de tus padres") con la relativa a los estudios como motivo de discusión ("Los estudios son algunas o muchas veces motivo de discusión entre tus padres y tú").

Gráfico 43. Haces los deberes con o sin ayuda de tus padres (sólo para los que han respondido “Algunas veces” o “Muchas veces” al ítem “ Los estudios son motivo de discusión entre tus padres y tú”)



Fuente: Elaboración Propia, 2008.

Tal y como refleja dicho gráfico, existe una diferencia del 15% del primer grupo frente al segundo, con lo que entendemos que entre las/los madres/padres que se quejan acerca del rendimiento escolar de sus hijas/os, la mayoría de ellas/los se implica personalmente para facilitar su evolución. Sin embargo y dado que se trata de una correlación, resulta imposible determinar cuál es el antecedente y cuál el consecuente. Es decir, no podemos concretar si las/los madres/padres que ayudan a sus hijas/os con los deberes les exigen más por el hecho de implicarse en ello o quizá hayan decidido implicarse debido las discusiones que mantenían previamente.

En segundo lugar, a “los estudios” le siguen “las malas contestaciones”, con un 55%. En este caso, más allá de la media, resulta históricamente novedoso el hecho de que sean las chicas quienes tienen principalmente estas confrontaciones, con una diferencia notable de 16 puntos sobre ellos. ¿Cómo se entiende este hecho?

Volviendo a los resultados obtenidos previamente acerca de la diferencia socio-afectiva e incluso a la condescendencia relativa a los castigos que madres y padres mantienen con base en los sexos de sus hijas/os, es posible al menos cuestionarnos si en lugar de facilitar la comunicación intrafamiliar no estarán incidiendo negativamente en el comportamientos de sus hijas.

En tercer lugar, con un 43%, las/los jóvenes identifican “El uso del ordenador” como otros de los principales motivos de discusión con sus madres y padres. También en esta ocasión son las chicas quienes mayor fuente de conflictos suponen, con una diferencia de 10% por encima de los chicos. Tendremos ocasión de conocer más acerca de los hábitos de consumo de las/los menores en relación con las nuevas tecnologías dentro del apartado “Medios de comunicación”.

- *Consideraciones sobre estructuras familiares*

Este apartado tiene como objetivo conocer qué modelos de núcleos familiares son considerados por las/los jóvenes como familias propiamente dichas y qué factores consideran determinantes para llevar a cabo sus juicios de valor. Para ello, hemos preguntado a las/los menores si entienden que los modelos presentados en la siguiente tabla constituyen una familia y hemos recogido las respuestas afirmativas.

Tabla 101. ¿Crees que las siguientes formas de vida constituyen una familia? (%). Según sexo

MODELOS DE NÚCLEOS FAMILIARES	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Una mujer y un hombre casados, con o sin hijas/os	93,1	88,1	82,1	691
2. Una mujer y un hombre, pareja de hecho, no casados, con o sin hijas/os	76,3	67,4	71,9	548
3. Una mujer sola con sus hijas/os	72,4	60,8	66,6	508
4. Un hombre solo con sus hijas/os	69,0	58,0	63,5	484
5. Dos gays sin hijas/os	56,9	46,4	51,7	394
6. Dos lesbianas sin hijas/os	56,1	48,2	52,2	398
7. Dos gays con hijas/os	80,0	62,9	71,5	545
8. Dos lesbianas con hijas/os	81,1	63,5	72,3	551

En vista de los datos obtenidos, cabe destacar las siguientes ideas fundamentales.

- En primer lugar, que ante igualdad de condiciones (ej.: “Una mujer sola con sus hijas/os” o “Un hombre solo con sus hijas/os”), con ligeras diferencias, se asumen como familias las constituidas por mujeres más que las constituidas solamente por hombres.
- Además, y en segundo lugar, este porcentaje es mayor cuando se incluyen hijas/os que cuando éstas/os no forman parte del núcleo familiar (ej.: “Dos lesbianas con hijas/os” y “Dos lesbianas sin hijas/os”).
- Y en tercer lugar, cabe destacar que independientemente de la estructura de parentesco a analizar, las chicas son más proclives a aceptar modelos familiares alternativos que los chicos. Parece como si mostraran un mayor grado de apertura mental. Las diferencias de medias favorables a éstas así lo demuestran.

- *Colaboración de las/los menores en las tareas del hogar*

Esta sección tiene como objetivo conocer la implicación de las/los jóvenes de la ESO en las tareas del hogar. Para ello, les hemos pedido que respondan con un “Sí” o con un “No”, en función de sus vivencias personales, a los enunciados planteados en la siguiente tabla.

Tabla 102. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones (%). Según sexo

SEXO	Suelo ayudar en casa sin que me lo digan mis padres	Sólo ayudo en casa si mis padres me lo piden	Cuando me peleo con mis hermanas/os o amigas/os, la culpa la tienen ellas/os	La mayoría de las veces mis padres me hacen muchas cosas que yo puedo hacer	Cuando una cosa me cuesta, procuro no hacerla	Cuando una cosa me cuesta, la hago porque debo hacerla
Chicas	77,4	37,8	25,9	58,0	32,8	75,5
Chicos	79,2	42,5	32,0	69,5	36,2	75,5
Total	78,3	40,1	29,0	63,7	34,5	75,5
N	597	306	221	486	263	576

Tal y como podemos observar, en relación con las tareas domésticas un alto porcentaje de jóvenes (78,3%) admite colaborar en casa sin necesidad de que sus padres así se lo pidan.

Sin embargo, también destaca el número de alumnas/os que han respondido afirmativamente a “La mayoría de las veces mis padres me hacen muchas cosas que yo puedo hacer”; un total de 63%. En estos casos y en vista de los datos recogidos en la tabla, resulta además sorprendente la diferencia (11%) que existe en función del sexo de las/los menores. Así, mientras los chicos admiten recibir esta ayuda en un 70%, este porcentaje se reduce a un 58% en el caso de las chicas.

De estos datos se entiende que, a pesar de que las y los jóvenes manifiestan colaborar de forma similar en las tareas del hogar, son precisamente sus madres/padres quienes a día de hoy siguen estableciendo diferencias en cuanto a las exigencias en la participación en las tareas domésticas. Este hecho favorece sin duda la perpetuación de roles sociales previamente establecidos, dificultando una igualdad en dichas tareas con las consecuencias sociolaborales que de ello se derivan.

Por último, en vista de los resultados, parece ser que la ayuda materna/paterna recibida no perjudica a su tesón y/o afán de superación, ya que el 75% indica que “Cuando una cosa me cuesta la hago porque debo hacerla”.

3.1.2. Colegio

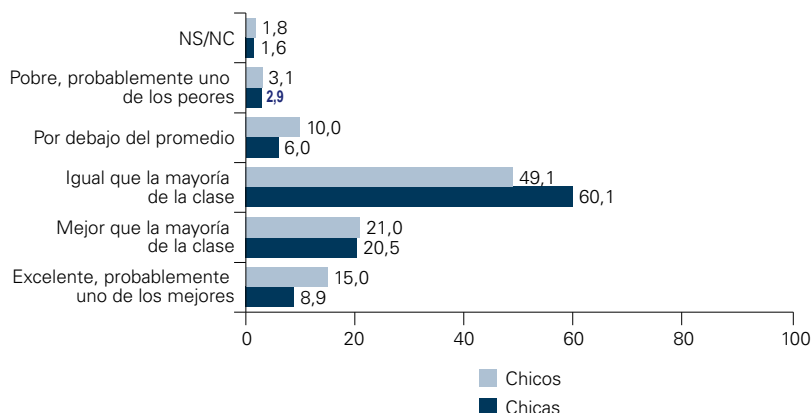
En este capítulo tendremos ocasión de conocer las circunstancias que rodean a las/los alumnas/os de ESO en su entorno escolar: la valoraciones de su rendimiento académico, las relaciones que mantienen con las personas vinculadas al ámbito de las enseñanzas (compañeras/os de clase, profesoras/es, tutoras/es), así como sus comportamientos en el centro.

- *Rendimiento escolar*

Preguntando a las/los jóvenes “Cómo crees que es tu trabajo escolar comparándolo con el resto de su clase”, se han obtenido las respuestas recogidas en el Gráfico 44. Si bien la

distribución global mantiene una cierta semejanza con la Campana de Gauss, analizándola detenidamente observamos que hay una tendencia generalizada a sobrevalorar su rendimiento escolar, ya que mientras un 10% estima estar por debajo del promedio, el 33% afirma hallarse por encima del mismo.

Gráfico 44. Cómo crees que es de bueno tu trabajo escolar, comparándolo con el resto de tu clase. Según sexo



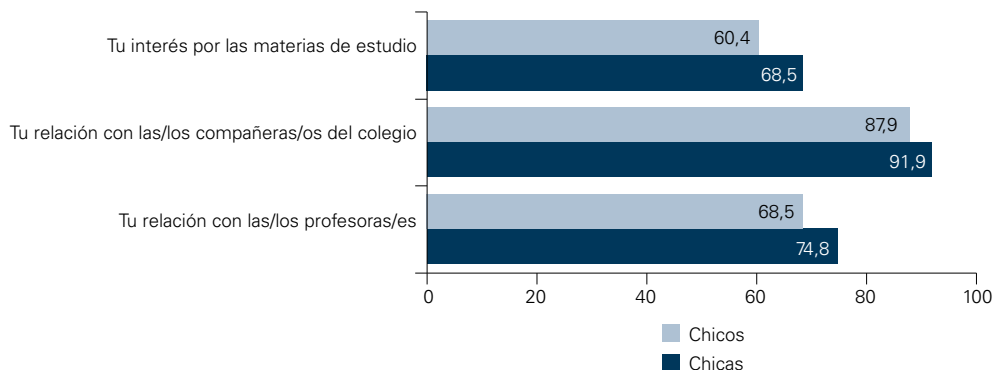
Otro dato cuanto menos llamativo es el hecho de que los chicos se sitúen por encima de las chicas en ambas direcciones. Es decir, mientras se consideran mejores que el promedio de la clase con un 6% de diferencia respecto a las chicas, también lo hacen con un 5% en sentido inverso, esto es, percibiéndose peor que la media de la clase.

¿Cómo podríamos explicar este hecho? Bien, por un lado, cabe barajar la posibilidad de que realmente las chicas tengan un rendimiento medio, mientras que los chicos se sitúan tanto por encima de éstas como por debajo. No obstante, otro razonamiento posiblemente más lógico estaría basado no tanto en los datos objetivos como en los juicios de valor de los menores. Y es que es posible que ante un mismo rendimiento académico, los chicos se hayan arriesgado más en las autovaloraciones que las chicas, ubicándose así por encima de éstas en ambos extremos.

- *Relaciones en el entorno escolar*

Este apartado pretende ahondar en la relación que las/los jóvenes consideran tener con diversos ámbitos del entorno escolar. Con este fin, el Gráfico 45 recoge las opiniones que a las/los estudiantes de ESO les merecen los tres pilares fundamentales del sistema educativo: las/los compañera/os, el profesorado y las materias de estudio.

Gráfico 45. Cómo definirías tu relación en el colegio teniendo en cuenta... (sólo quienes han respondido "Muy satisfactoria" y "Bastante satisfactoria"). Según sexo



En general y antes de profundizar en cada una de las temáticas planteadas, resulta llamativo el hecho de que sean las chicas quienes, en comparación con los chicos, den valoraciones más positivas en todos los aspectos. Este hecho podría entenderse bien como una cuestión de actitud (mostrando ellas una personalidad más optimista ante la misma realidad) o bien porque, en vista de las facilidades comunicativas identificadas en el capítulo previo, éstas pudieran profundizar y disfrutar más de las relaciones.

Hipótesis aparte, veamos ahora qué evaluación recibe cada una de las cuestiones. Analizando el gráfico observamos que la peor de las puntuaciones es la referente a las materias de estudio, con un 64% de jóvenes que las considera "Bastante" o "Muy satisfactorias".

Aunque este dato supone un, digámoslo así, "aprobado" por la mayoría de las/los estudiantes, resulta significativo el hecho de que en torno a un 35% de ellas/os no perciba estas asignaturas como fuente de motivación e interés. ¿Qué podría suponer esto?

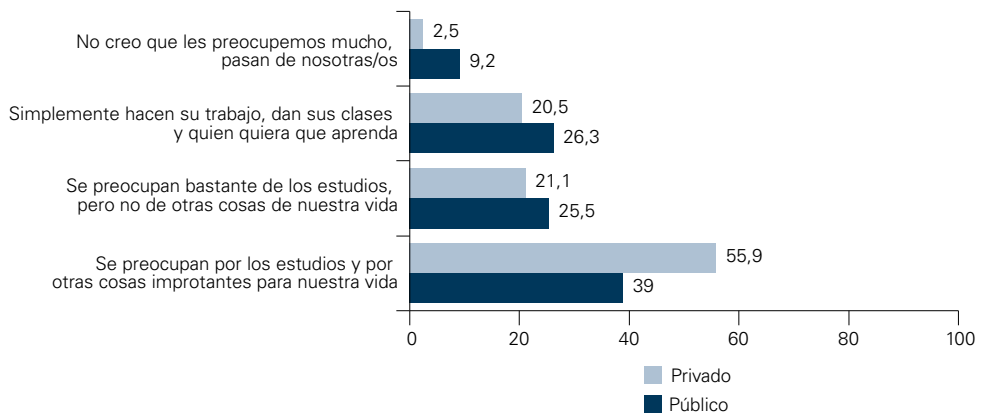
Desde un punto de vista psico-educativo, resulta lógico asumir que el nivel de interés que despierta en nosotras/os un determinado estímulo (véase asignatura) estará relacionado con el grado de motivación y, por tanto, de implicación y sacrificio que estamos dispuestas/os a realizar por el mismo. Y aunque esto no signifique necesariamente que si una materia no es del agrado de las/los jóvenes no vayan por ello a estudiarla (ya veíamos en el apartado dedicado a las tareas domésticas que un 75% de las/los jóvenes llevaba a cabo las tareas aunque le resultasen costosas), es posible que su esfuerzo se vea mermado en algún sentido y, en el peor de los casos, consiga perjudicar además al resto de compañeras/os, o al profesorado directa o indirectamente.

Con el fin de poder reducir al máximo las posibles consecuencias negativas derivadas de esta falta de interés por las materias impartidas, y con base en que estamos haciendo referencia ni más ni menos que a un tercio del alumnado total de las aulas de ESO, consideramos estas cifras dignas de un trabajo de reflexión conjunto entre madres/padres, alumnado y profesorado, en pro de los ajustes e intervenciones precisas para el fomento del bienestar común.

Dejando a un lado la valoración de las asignaturas, el 71% de las/los jóvenes admite tener relaciones “Muy satisfactorias” o “Bastante satisfactorias”.

Con el objetivo de profundizar algo más en esta idea, el cuestionario incluía la siguiente pregunta acerca de la implicación del personal formativo: “¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/os tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio?”, pidiéndoles que se decantasen entre las opciones reflejadas en el Gráfico 46.

Gráfico 46. ¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/os tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio? Según red



En vista de los datos obtenidos, las principales desigualdades las encontramos en relación con dos variables sociodemográficas: el tipo de centro (público-privado) y el lugar de nacimiento (Euskadi-extranjero). Veamos.

Considerando la primera variable, mientras que en los centros privados el 55,9% opina que “Se preocupan por los estudios y por otras cosas importantes para nuestra vida”, esta cifra disminuye hasta el 39% en el caso de los públicos, lo que, entendemos, refleja una atención más integral al alumnado en el primer tipo de centro.

Tal y como podemos observar en la Tabla 103, un porcentaje similar de diferencia (13%) se mantiene en la misma pregunta en función del lugar de nacimiento de las/los menores. En este caso, son las/os extranjeras/os, con un 55,9%, quienes opinan que las/los responsables educativas/os se preocupan por cuestiones que pueden afectar al bienestar de las/los menores más allá de los estudios.

Tabla 103. ¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/los tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio? (%). Según lugar de nacimiento

LUGAR DE NACIMIENTO	Se preocupan por los estudios y por otras cosas importantes para nuestra vida	Se preocupan bastante de los estudios, pero no de otras cosas de nuestra vida	Simplemente hacen su trabajo, dan sus clases y quien quiera que aprenda	No creo que les preocupemos mucho, pasan de nosotras/os	Total
Euskadi	48,6	23,5	22,6	5,1	100
Extranjeros	62,1	15,1	22,7	0,0	100
Total	49,8	22,7	22,6	4,7	100
N	361	165	164	34	724

¿Significa esto que el personal responsable de los diversos centros se preocupa más por el bienestar de las/los extranjeras/os que por el de aquellas/os nacidas en Euskadi? No necesariamente. De hecho, consideramos que una explicación más razonable a este hecho sea que quizá el alumnado extranjero tenga otras necesidades ajenas a los estudios que son compartidas por el personal responsable, mientras que posiblemente el alumnado nacido en Euskadi tenga menos dificultades a este respecto y por tanto menos opciones de descubrir la implicación de estas personas más allá de su dedicación formativa.

Y por último, tal y como cabía esperar, la mejor puntuación se la otorgan las/os jóvenes a sus compañeras/os de colegio, siendo un total del 90% de las/los jóvenes quienes han considerado que su relación con ellas/os es "Muy satisfactoria" o "Bastante satisfactoria".

- *Comportamiento cooperativo*

Con la intención de analizar los comportamientos cooperativos y/o prosociales que tienen las/los jóvenes vascas/os en el ámbito escolar, hemos pedido que concretasen con qué frecuencia se implicaban en actividades relacionadas con la ayuda y servicio a los demás, tal y como recoge la Tabla 104.

Tabla 104. Dime si haces las siguientes cosas (%). Según sexo (Sólo quienes han respondido “Muchas veces” y “Alguna vez”)

ACTIVIDADES	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Ayudo en clase a mis compañeras/os que tienen más dificultades	77,1	71,2	74,2	556
2. Comparto las cosas con las/los que tienen menos que yo	68,6	65,7	67,2	500
3. Participo voluntariamente en lo que me proponen en mi centro escolar	61,9	62,8	62,3	466
4. Intento hacer cosas para mejorar el planeta, para que no se contamine tanto	55,3	56,9	56,1	428
5. Sólo juego con mi grupo de amigas/os y ninguna/o más	51,8	51,7	51,8	383
6. Estoy en el patio durante el recreo, o juego al fútbol o a cualquier cosa con chicas/os que tienen dificultades o que son peor aceptadas/os por mis compañeras/os	38,7	54,7	46,6	348
7. Colaboro en actividades para ayudar a personas pobres o que tienen muchas dificultades	40,6	37,0	38,8	296

En general cabe destacar la idea de que la media de todas las situaciones no supera en 56% de respuestas positivas, o lo que es lo mismo, que sólo las mitad de las/los jóvenes muestra habitualmente (incluidas aquí las respuestas “Muchas veces” junto a las de “Alguna vez”) comportamientos altruistas o solidarios.

Analizándolas de manera individual, sin duda las opciones que más respuestas favorables presentan son las referentes a “Ayudo en clase a mis compañeras/os que tienen más dificultades” (74%), “Comparto las cosas con quienes tienen menos que yo” (67%) y “Participo voluntariamente en lo que proponen en mi centro escolar” (62%). Mientras que, por el contrario, las actividades menos practicadas son “Colaboro en actividades para ayudar a personas pobres o que tienen muchas dificultades” (39%) y “Estoy en el patio durante el recreo, o juego al fútbol o a cualquier cosa con chicas/os que tienen dificultades o que son peor aceptadas/os por mis compañeras/os” (46%). En relación con esta última, encontramos diferencias del 16% dependiendo de la variable sexo. Así, mientras las chicas se muestran más reacias a involucrarse en estos casos (38,7%), los chicos presentan sin duda una actitud mucho más hospitalaria y sociable al respecto (54,7%).

¿Qué podemos concluir de estos datos? En términos generales, parece que las/los jóvenes están más dispuestos a colaborar cuando se trata de personas cercanas y la implicación no requiere excesivo sacrificio. Así se explica que no les importe excesivamente compartir lo que tienen si las circunstancias así lo requieren, pero sin embargo no salgan a crear o a participar en actividades que pudieran implicar, entendemos, mayor dedicación y sacrificio personal.

En la misma línea, más allá de las relaciones materiales, esta disposición tiene lugar también de manera especialmente llamativa en sus relaciones personales. Así, encontramos una diferencia de un 27,5% entre quienes han respondido afirmativamente a “Ayudo en clase a mis compañeras/os que tienen más dificultades” (74,2%) y quienes

lo han hecho a “Estoy en el patio durante el recreo, o juego al fútbol o a cualquier cosa con chicas/os que tienen dificultades o que son peor aceptadas/os por mis compañeras/os” (46,6%).

Tal y como muestran los datos, parece ser que las/los jóvenes son más reacios a ayudar a las personas más necesitadas o rechazadas. No obstante, para poder determinar qué impide o dificulta este acercamiento será necesario analizar en detalle la escala de valores de las/los menores en el apartado de “Valores”.

3.1.3. Grupo de amistades

Este apartado pretende descubrir las relaciones que las/los estudiantes de ESO tienen con sus iguales, sin tener que limitarnos en este caso al ámbito escolar. ¿Cuántas/os amigas/os tienen? ¿Cuán sólidas estiman sus relaciones? ¿De qué manera solucionan sus conflictos? ¿Cuáles son los canales de comunicación que utilizan?

- *Cantidad*

En primer lugar, conozcamos cuántas/os amigas/os consideran tener estas/os jóvenes. Para ello hemos planteado la pregunta con las opciones de respuesta correspondientes recogidas en la Tabla 105.

Tabla 105. Cuántas/os amigas/os tienes (%). Según lugar de nacimiento

LUGAR DE NACIMIENTO	Muchas/os	Bastantes	Pocas/os	Ninguna/o	Total
Euskadi	75,1	21,5	3,1	0,1	100
Extranjeros	50,7	29,8	19,4	0,0	100
Total	72,9	22,3	4,5	0,1	100
N	540	165	34	1	740

Tal y como podemos observar, a pesar de que el 95,2% de la juventud encuestada afirma tener “muchos” o “bastantes” amigas/os, las diferencias fundamentales las observamos comparando el lugar de nacimiento de las/los menores. Concretamente, mientras sólo el 3,1% de las/los nacidas/os en Euskadi manifiestan tener “pocas/os” amistades, en el caso de las/los extranjeras/os la cifra aumenta hasta el 19,4%.

En vista de los datos, resulta obvio que las posibilidades de desarrollar una red extensa de amigos es mucho mayor en las/los autóctonas/os que en las/os foráneas/os, pero, ¿cuál es la causa de esta diferencia?

Por un lado, parece lógico pensar que a mayor tiempo de residencia en un mismo lugar mayores son las posibilidades de relacionarse con sus iguales y mantener dichas relaciones en el tiempo. Pero, ¿sería descabellado plantearse además si el lugar de nacimiento de es-

tudiantes extranjeras/os pudiera resultar un impedimento para su aceptación en Euskadi? Es decir, ¿son rechazadas/os las/los inmigrantes entre sus grupos de pares? Tendremos ocasión de profundizar en esta idea en el apartado “Tolerancia hacia el diferente”.

- *Calidad*

Una vez conocido el número de amistades que las/los jóvenes afirman tener, nos resulta igualmente interesante, si no más, su valoración de estas amistades. Para ello, hemos planteado la pregunta junto con las opciones de respuesta que se presentan en la Tabla 106.

Tabla 106. La relación que mantienes con tus amigas/os la consideras... (%). Según sexo

SEXO	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Ns/Nc	Total
Chicas	76,9	18,6	2,3	0,5	0,5	1,0	100
Chicos	67,7	23,1	3,4	0,5	0,7	4,4	100
Total	72,3	20,8	2,8	0,5	0,6	2,7	100
N	551	159	22	4	5	21	762

En vista de los datos obtenidos, prácticamente el total de las/los jóvenes declara tener “buenas” (20%) o “muy buenas” (72%) relaciones con sus amigas/os, sin diferencias llamativas esta vez con base en la complejidad de variables sociodemográficas contempladas en el cuestionario.

- *Resolución de conflictos*

A pesar de disponer de una red de relaciones aparentemente sólida, por todos es sabido que este hecho no excluye la posibilidad de que se generen roces o conflictos entre las amistades. Precisamente por este motivo hemos tratado de descubrir las estrategias de afrontamiento más habituales entre las/los jóvenes ante este tipo de circunstancias.

De entre quienes han respondido a la pregunta “Cuando te enfadas con un/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis?”, recogida en la Tabla 107, se observa que a pesar de que el 91,4% manifiesta ser capaz de seguir manteniendo la amistad, los medios que utilizan en primera instancia varían considerablemente.

Tabla 107. Cuando te enfadas con algún/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis? (%). Según sexo

SEXO	Nos pegamos y nos enfadamos mucho	Lo hablamos, aunque nos cueste llegar a acuerdos	Dejamos de hablarnos unos días y luego nos hacemos amigas/os	Dejamos de hablarnos para siempre	Total
Chicas	1,6	62,8	33,9	1,6	100
Chicos	12,0	54,3	31,6	1,9	100
Total	6,7	58,6	32,8	1,7	100
N	50	434	243	13	740

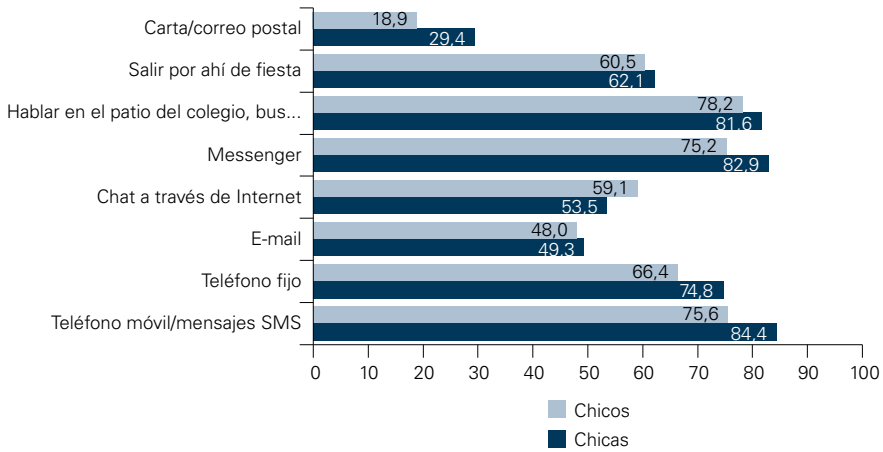
Así, mientras apenas el 58,6% de las/os menores consigue solventar los problemas mediante el uso de la palabra, el 32,8% simplemente deja de hablarse e incluso un 6,7% recurre a la violencia.

Ante estos datos, cabe al menos preguntarse si la nueva estructura social y política no estarán incidiendo de manera más o menos directa en el comportamiento de las/os menores. En este sentido, no resulta descabellado plantearse si el hecho de que debido al aumento del horario laboral de madres y padres, junto con la reducción de la natalidad y estilos de vida cada vez más competitivos e individualistas que se plasma en el gran número de horas que las/os jóvenes pasan actualmente en soledad, pudiera estar dando lugar a una limitación en las habilidades propias de las competencias interpersonales tales como el perdón, el agradecimiento, la empatía o la negociación.

- *Formas de comunicación*

Dado el aumento tanto cuantitativo como cualitativo en el ámbito de las comunicaciones de los últimos años, hemos preguntado a las/os jóvenes acerca de sus preferencias en cuanto a la forma de relacionarse con sus amistades. Para ello, hemos elaborado un listado de algunas de estas vías y hemos incluido en el Gráfico 47 las respuestas de quienes han otorgado “Bastante” y “Mucha importancia” a las diferentes alternativas.

Gráfico 47. Para comunicarte con tus amigos/os, ¿qué importancia tienen los siguientes medios? (Sólo quienes han respondido “Mucha” y “Bastante”). Según sexo



Encabezando la lista de los más utilizados (en torno al 80%) encontramos “Messenger”, “Teléfono móvil/Mensajes SMS” y “Hablar en patio del colegio, bus...”. Tal información nos permite corroborar con conocimiento de causa lo que ya algunas/os venían aventurando. Y es que actualmente las nuevas tecnologías han adquirido una posición tan importante y natural en nuestras vidas que en apenas una década cuentan con la misma trascendencia que a lo largo de los años han ocupado los métodos más tradicionales.

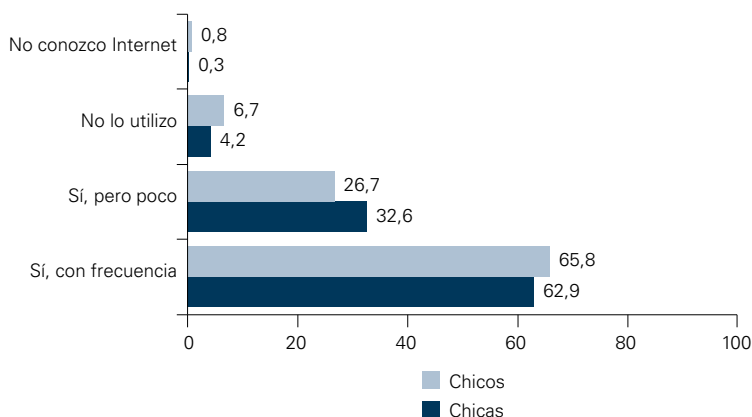
Considerando la influencia de la variable sexo, observamos que son las chicas quienes hacen más uso de cualquiera de los soportes de comunicación, a excepción del “Chat a través de internet”, donde los chicos las superan en un 5,6%. Estos datos permiten por tanto señalar que las chicas, independientemente del medio utilizado, se comunican más que los chicos y, consecuentemente, hacen más uso de diferentes soportes comunicacionales como “Carta/Correo postal” y “Teléfono móvil/Mensajes SMS”, con una diferencia del 10,5% y el 8,8% respectivamente.

3.1.4.. Medios de comunicación

- *Internet*

Tal y como ha quedado constatado en el apartado anterior, internet parece ser una de las formas de relación más habituales entre las/los jóvenes. Pero, ¿cómo de habitual? Con el propósito de indagar sobre el conocimiento que éstas/os menores tienen de esta herramienta, así como la frecuencia con la que la utilizan, hemos planteado la pregunta junto con las alternativas de respuesta reflejadas en el Gráfico 48.

Gráfico 48. ¿Utilizas internet?



En vista de los datos, en cuanto al conocimiento, hemos encontrado que prácticamente el 100% de las/las jóvenes vascas/os conoce a día de hoy internet, y aunque su uso está ligeramente menos extendido, encontramos que prácticamente el 94% hace uso de internet en menor o mayor medida, siendo un total del 64,3% quienes manifiestan utilizarlo “Con frecuencia”.

Pero concretamente, ¿con qué frecuencia? Ésta ha sido precisamente la pregunta que, tal y como consta en la Tabla 108, les hemos planteado a las/los menores con intención de conocer el tiempo que dedican a internet durante su tiempo libre.

Tabla 108. ¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo

FRECUENCIA	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos	27,8	22,0	24,9	190
2. Varias veces a la semana	26,7	22,8	24,8	189
3. Todos o prácticamente todos los días menos de 30 minutos	13,6	19,6	16,6	127
4. Sólo los fines de semana	11,5	14,1	12,8	98
5. Dos o tres veces al mes	6,5	5,2	5,9	45
6. Nunca	3,9	5,5	4,7	36
7. Una vez por semana	4,2	4,7	4,4	34
8. Una sola vez	3,6	2,8	3,2	25
Ns/Nc	1,8	2,8	2,3	18
Total	100	10	100	762

Tal y como refleja la tabla, el 42% de las/los estudiantes reconoce hacer uso de internet diariamente y otro 25% de la población estudiantil dice utilizarlo “Varias veces a la semana”. De manera que no cabe duda de que internet se ha convertido en pocos años en una parte imprescindible o cuanto menos normalizada de las vidas de las/los jóvenes vascas/os.

¿Qué implicaciones puede tener esto en la transmisión de valores a las/los menores? Para poder responder debidamente a esta pregunta, más allá de conocer el tiempo de dedicación, resulta imprescindible determinar el uso que las/los jóvenes vascas/os hacen de esta herramienta, ya que es precisamente la utilización que se haga de cualquier instrumento lo que lo convierte en beneficioso o perjudicial.

En este sentido, y dada la infinidad de posibilidades de internet, hemos recogido en un listado algunas de ellas, tal y como se puede observar en la Tabla 109, pidiendo a las/los estudiantes de ESO que respondan si han utilizado internet en alguna ocasión con tales fines, respondiendo con un “Sí” o con un “No”.

**Tabla 109. Cuando navegas por internet, señala si lo haces alguna vez para... (%).
Según sexo**

	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Bajarte películas, canciones, etc.	83,7	75,6	79,6	596
2. Preparar trabajos de clase, exámenes...	80,0	78,3	79,2	594
3. Chatear	74,4	68,9	71,7	532
4. Jugar con videojuegos en red	60,1	78,2	69,1	516
5. Consultar sobre actores, cantantes, etc.	76,6	43,7	60,1	450
6. Consultar noticias de deporte	25,9	56,8	41,3	309
7. Ligar con chicas/os de otro sexo	24,5	36,3	30,4	228
8. Leer noticias de actualidad	18,4	26,6	22,5	168
9. Consultar páginas de sexo	8,0	34,2	21,1	157
10. Ligar con chicas/os del mismo sexo	4,5	12,6	8,6	64

Tal y como podemos observar, las tres funciones principales son: “Bajarte películas, canciones, etc.”, “Preparar trabajos de clase, exámenes, etc.” y “Chatear”, con una media de 79,6%, 79,2% y 71,7% respectivamente, respuestas donde el porcentaje de chicas y chicos está más igualado.

Otro dato destacable al respecto es que en torno a un 30% de chicas así como un 40% de chicos recurre a internet para ligar. Aunque no es, con mucho, uno de los principales usos de esta nueva tecnología, la cifra resulta cuanto menos llamativa. ¿Cómo entenderla? Aunque resultan insuficientes los datos al respecto para explicar las causas de este comportamiento, contextualizando los datos en la sociedad actual nos resulta razonable plantearnos tres hipótesis.

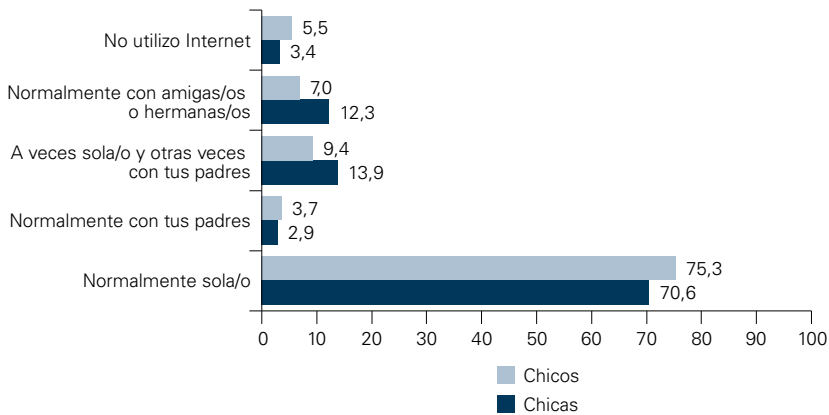
La primera de ellas se basa en una teoría lúdico-experimental. En este sentido, considerando por un lado el tiempo libre que las/los jóvenes pasan en soledad, junto con el aumento de hijos únicos en Euskadi, podríamos entender el uso de internet como vía para llenar el tiempo de ocio mientras se ponen a prueba las habilidades interpersonales novedosas en la etapa adolescente.

La segunda hipótesis apunta al hecho de que, posiblemente como consecuencia del poco tiempo disponible de las figuras parentales, cada vez son menos los “No” y consecuentemente las frustraciones a las que las jóvenes generaciones se ven expuestas. Con base en esta idea, si bien mantener relaciones de pareja y comprometerse implica exponerse a sufrir (además de otras emociones) y quizá a ser rechazada/o, no resulta descabellado pensar que el uso de internet pudiera servir como forma sólo de disfrute, ya que permite evitar esta exposición al dolor y a las desilusiones con un gesto tan sencillo como apagar el ordenador.

Y por último, relacionada de alguna forma con esta última, barajamos la posibilidad de encontrarnos ante la búsqueda de la gratificación inmediata que impera hoy en día. Así, del mismo modo que desde los medios de comunicación se incita a conseguir préstamos rapidísimos que sacien nuestros caprichos “aquí y ahora”, las/los jóvenes con ganas de conocer o disfrutar de parejas, en un momento determinado y dada la cantidad de páginas y personas disponibles a tal efecto, no tienen más que encender las pantallas y navegar por sus páginas hasta encontrarla con la misma facilidad con la que acostumbran a tener aquello que ansían.

Bien, dejando a un lado la cifra referente a la frecuencia con la que las/los jóvenes vascas/os se dedican a “ligar”, merece la pena detenerse en analizar las prioridades en función del sexo. Así, las áreas en las que los chicos están por encima de las chicas con marcadas diferencias porcentuales son: “Ligar con chicos del mismo sexo”, “Consultar páginas de sexo”, “Consultar noticias de deporte”, “Consultar noticias de actualidad” y “Jugar con videojuegos en red”; mientras que las chicas destacan en “Consultar sobre actores, cantantes, etc”. Dicho lo cual y remitiéndonos a las evidencias, parece que los roles, estereotipos y actitudes que caracterizan a unos y otras, biológicas o aprendidas, continúan reflejando a día de hoy estilos característicos de ambos sexos.

Precisamente en relación con el material de las páginas web y el uso que las/los jóvenes pueden hacer del mismo, nos resulta interesante plantearnos quién acompaña a estas/os menores cuando hacen uso de internet. Con este objetivo, hemos preguntado a las/los alumnas/os de ESO con quién utilizan internet, ofreciéndoles para su respuesta las afirmaciones recogidas en el siguiente gráfico.

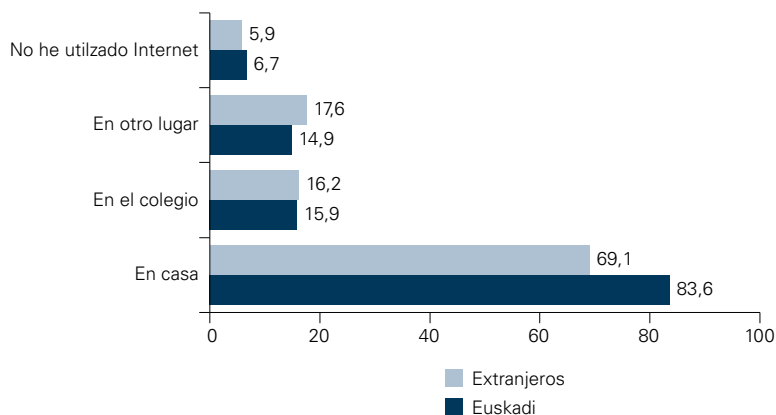
Gráfico 49. Cuando utilizas internet, lo haces... Según sexo

En vista de los resultados del Gráfico 49, el 72% de jóvenes está sola/o cuando hace uso de él. Observamos también que entre quienes lo hacen rodeadas/os de amigas/os o puntualmente con sus padres, son las chicas quienes lo hacen con mayor frecuencia, un total del 29,1% frente al 10,1% de los chicos.

Como conclusión a estos datos, es posible asumir que el bien hacer de las/los jóvenes frente a las pantallas de ordenador dependerá en gran medida de su buena voluntad, así como de la orientación educativa recibida, ya que, en vista de las cifras, es escasa la supervisión que sus progenitores ejercen al respecto.

Pero, ¿a qué puede ser debida esta ausencia de control? En relación con esta cuestión, existe una pregunta que pudiera facilitarnos un primer acercamiento a su causa: el lugar en que las/los jóvenes utilizan internet. Así, podremos entender al menos si son las/los propias/os jóvenes quienes se alejan físicamente de sus madres/padres para evitar ser controladas/os o si, por el contrario hacen uso de internet en casa y la responsabilidad es eludida por los progenitores. Vemos para ello los datos recogidos en el Gráfico 50.

**Gráfico 50. Durante el último mes, ¿has utilizado personalmente internet en un ordenador?
Según lugar de nacimiento**



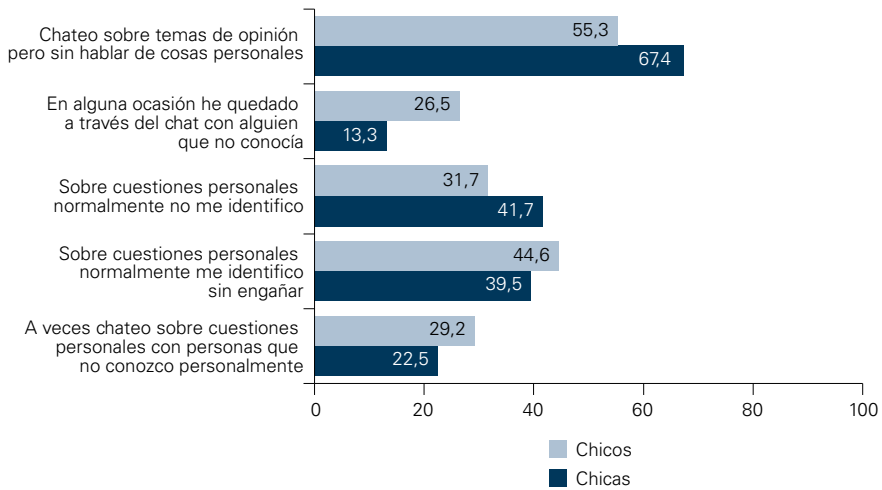
Analizando las barras, observamos que principalmente hacen uso de internet en el hogar (82,31%). Sin embargo, existen diferencias a este respecto entre quienes han nacido en Euskadi (83,6%) y quienes han nacido en el extranjero (69,1%), aunque las cifras tienden a igualarse en el resto de espacios.

No obstante, una vez comprobados los valores y a sabiendas de que las/los jóvenes utilizan internet principalmente en sus casas, descartamos la idea de que la escasa supervisión o acompañamiento se deba a la imposibilidad de acceso de sus madres/padres, fundamentales responsables de la educación de sus menores, a los lugares de uso. De manera que queda en el aire la duda acerca de si esta falta de control es debida a la incapacidad de que madres y padres dediquen más tiempo a la labor educativa de sus hijas/os o quizá a que la consideren finalizada e innecesaria. Tendremos oportunidad de analizar esta idea más en el detalle en el próximo apartado dedicado a “El chat”.

- *Chat*

Tal y como hemos analizado previamente, “El chat” es actualmente uno de los portales más frecuentados por las/los usuarias/os de internet. Sin embargo, la posibilidad de poder relacionarse con personas de forma virtual ha creado muchas suspicacias e incertidumbres entre la sociedad. Concretamente, la facilidad de utilizar identidades ficticias o datos falsos está siendo uno de los aspectos más recurrentes y polémicos al respecto.

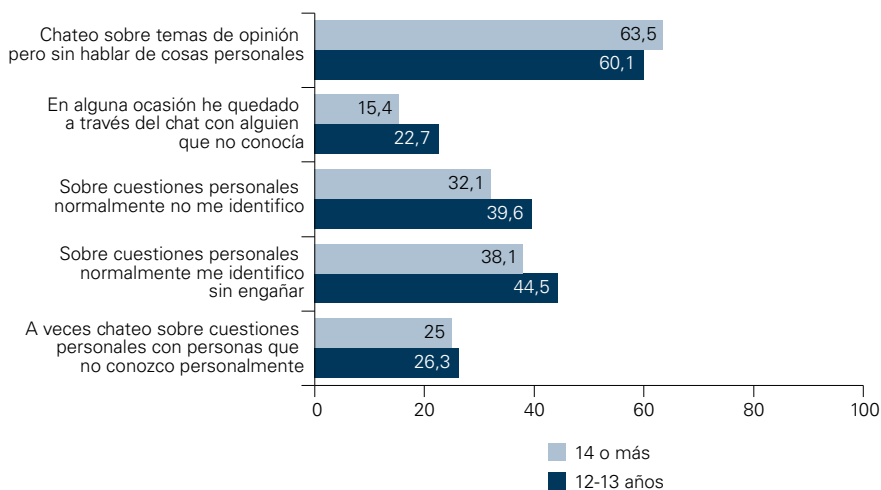
A este hecho se le suma además la posibilidad de terminar acudiendo a una cita con una persona conocida sólo mediante esta herramienta de comunicación, con los riesgos y posibilidades que ello conlleva. Es por ello que desde el equipo de investigación se han querido conocer los hábitos de las/los usuarias/os al respecto.

Gráfico 51. Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según sexo

En vista de los datos reflejados en el Gráfico 52, en general observamos que la mayoría (en torno al 60%) de las/los jóvenes utilizan el chat para comunicarse sobre temas de opinión, sin profundizar en temas personales, predominando ellas con 12 puntos de diferencia sobre ellos.

En cuanto a identificarse al hablar de temas personales, las chicas guardan el anonimato en un 41,7%, frente al 31,7% de los chicos que ocultan su identidad en estos casos. Siguiendo esta misma línea, y a pesar de que el porcentaje medio de quienes en alguna ocasión han quedado con alguien que no conocían es del 19,8%, los chicos son quienes hacen mayor uso de esta posibilidad, con un 26,5%. ¿Qué chicos son?

Tras descartar diferencias respecto a otras variables sociodemográficas, como el lugar de nacimiento, el tipo de centro, etc., hemos encontrado que la variable que con mayor claridad define el perfil de estas/os jóvenes es precisamente su edad. Y, para nuestra sorpresa, hemos encontrado, tal y como refleja el Gráfico 52, que son las/los más jóvenes quienes en alguna ocasión han quedado con alguien que no conocían, con un porcentaje del 22,7% frente al 15,4% de las/los mayores, y quienes además hablan en mayor proporción sobre cuestiones personales identificándose sin engañar.

Gráfico 52. Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado? Según edad

Aunque sin olvidar que, quizá debido a consecuencias desagradables derivadas de este comportamiento (mediante un aprendizaje fundamentado en ensayo y error) o tal vez a un proceso madurativo característico de la adolescencia más avanzada, el número de alumnos/os de ESO que mantiene estos comportamientos es cada vez menor, y que en torno a un 60% de las/los jóvenes utiliza principalmente esta herramienta como método de entretenimiento al compartir ideas sobre temas de opinión, no podemos obviar el alto porcentaje de menores que se comporta de manera irresponsable o cuanto menos arriesgada.

En relación con esta cifra, retomemos ahora la pregunta que dejábamos en el aire en la sección referente a internet en la que nos cuestionábamos acerca de los motivos de la escasa supervisión que ejercen las/los madres/padres en relación con el uso de internet de las/os menores ¿Esta ausencia de control es debida principalmente a que no disponen del tiempo necesario para cumplir con la labor educativa que implica ser madre/padre o, por el contrario, es debido a que consideran que sus hijas/os son ya tan maduras/os y responsables que no lo estiman necesario?

A la luz de los datos, es evidente que las/los jóvenes de 12-13 años, especialmente los chicos, manejan el chat de manera imprudente, aportando datos personales a personas desconocidas (en torno al 40%) e incluso accediendo a conocerlas personalmente (20%). Consecuentemente y en relación con la pregunta, consideramos cuanto menos cuestionable en este sentido, independientemente de los motivos que puedan estar a la base, la labor educativa que desde el seno familiar se ejerce en relación con el uso del chat.

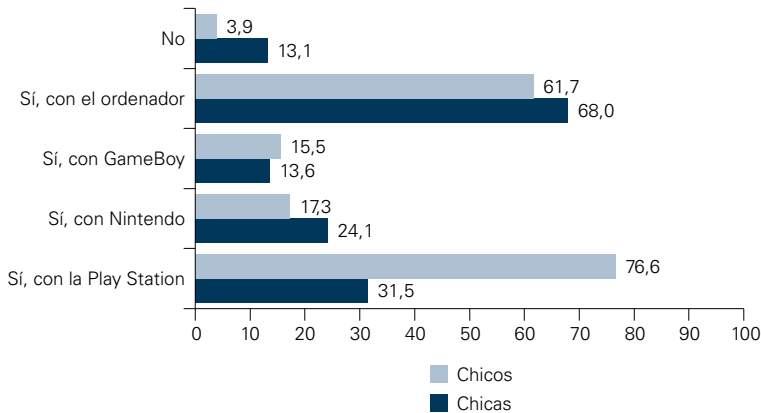
- *Juegos y videojuegos*

Dado el aumento de los índices de consumo en relación con las nuevas tecnologías, junto con el tiempo que las/los jóvenes pasan en soledad, consideramos previsible el alto uso de

videojuegos y juegos de ordenador como método de actividad lúdica entre las/los jóvenes actuales.

Con el fin de comprobarlo de manera empírica, hemos preguntado a las/los jóvenes lo siguiente: “¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador?”, pidiéndoles que seleccionen aquellos que utilicen entre las opciones de respuesta recogidas en el Gráfico 53.

Gráfico 53. ¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? (de los que han contestado). Según sexo



Entre los datos más destacables al respecto cabe mencionar que tan sólo el 8,5% de las/los encuestados ha respondido negativamente a la pregunta, cifra que se reduce al 3,9% en el caso de los chicos. Además, los datos son concluyentes en cuanto a que es el ordenador el medio más utilizado para tal fin, con una media del 64,8%. Sin embargo y en cuanto a videoconsolas, no cabe duda de que la PlayStation es la más utilizada, aunque, eso sí, con un 45,1% de diferencia a favor de los chicos frente a chicas.

Pero, ¿cuánto tiempo dedican las/los jóvenes a este tipo de actividades lúdicas? Vemos para ello los datos de la Tabla 110 como respuesta a la pregunta “¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?”

Tabla 110. ¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo

FRECUENCIA	SEXO		Total	N
	Chicas	Chicos		
1. Varias veces a la semana	20,2	38,3	29,2	223
2. Una vez por semana	21,2	12,3	16,8	128
3. Todos o prácticamente todos los días más de 30´	8,4	19,9	14,17	108
4. Dos o tres veces al mes	19,1	8,6	13,9	106
5. Todos o prácticamente todos los días menos de 30´	7,3	13,9	10,6	81
6. Una sola vez	10,5	3,6	7,0	54
7. Nunca	12,3	1,8	7,0	54
8. Ns/Nc	0,7	1,3	1,0	8
Total	100	100	100	762

Así, mientras el 63,3% de las chicas se agrupa entre las respuestas “Nunca” y “Una vez por semana”, el 71% de los chicos los utiliza entre “Varias veces a la semana” y “Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos”. De manera que no cabe duda de que son los chicos quienes más tiempo dedican a estas actividades.

Sin embargo, del mismo modo que comentábamos las diversas utilidades de internet, también el objetivo de los videojuegos difiere en función de su tipología, que a día de hoy ofrece tantas opciones como la propia vida.

Para poder al menos intuir la finalidad de los juegos, hemos tratado de clasificar la mayoría de ellos, categorizándolos tal y como queda reflejado en la Tabla 111.

Tabla 111. ¿A qué tipo de videojuegos o juegos de ordenador prefieres jugar? (%). Según sexo

SEXO	Estratégicos de organización, empresa, familias (simulador social)	Estratégicos, bélicos-históricos	Sólo bélicos	Videojuegos de deportes	Videojuegos de lucha, protagonistas de cómics, manga...	Otros
Chicas	35,7	6,5	2,8	31,7	11,8	33,8
Chicos	19,6	26,7	27,3	58,7	41,4	22,3
Total	27,6	16,6	15,0	45,2	26,6	28,0
N	211	127	115	345	203	214

De esta manera es posible apreciar que existen también diferencias basadas en el sexo relativas a las preferencias de contenido de dichos juegos. Así, mientras los chicos prefieren los “Videojuegos de lucha, protagonistas de cómics, manga...”, “Deportes”, “Bélicos” o “Histórico-bélicos”, las chicas se inclinan y son mayoritarias en aquellos que podemos denominar como “Estratégicos de organización, empresa, familias”.

- *Televisión*

Aunque más antiguo que las videoconsolas y otras nuevas tecnologías, no cabe duda de que las/los jóvenes siguen ocupando horas de su tiempo de ocio frente al televisor. Pero, ¿qué ven las/los menores? Analicemos los datos obtenidos en la Tabla 112.

Tabla 112. ¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV?(%). Según sexo

PROGRAMAS	SEXO		Diferencia	Total	N
	Chicas	Chicos			
1. Películas	70,6	66,1	4,4	68,3	21
2. Humorísticos	43,5	48,0	- 4,4	45,8	49
3. Deportes/fútbol	14,9	36,7	- 21,7	25,8	97
4. Series españolas	30,1	20,7	9,4	25,4	194
5. Series extranjeras	29,1	19,1	9,9	24,1	84
6. Concursos	23,8	17,0	6,8	20,4	156
7. Dibujos animados	18,3	16,8	1,5	17,5	134
8. Documentales	11,0	20,4	- 9,4	15,7	20
9. Programas musicales	20,4	6,3	14,1	13,3	102
10. Canales temáticos (TV digital)	4,7	7,0	- 2,3	5,9	45
11. Programas del "corazón"	7,6	1,5	6,0	4,5	5

A juzgar por los resultados, en general las películas y los programas humorísticos son los que tienen mayor acogida entre las/los menores. Sin embargo, en cierta medida las preferencias varían en función del sexo. Con base en esta variable, las mayores diferencias se producen a favor de las chicas en los "Programas musicales" y a favor de los chicos en lo relativo a los "Programas deportivos", con diferencia de 14 y 21 puntos respectivamente.

No obstante, en función de la edad observamos también alguna diferencia, tal y como muestra la Tabla 113.

Tabla 113. ¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV? (%). Según edad

EDAD	12-13 años	14 ó más	Diferencia	Total	N
1. Películas	66,8	70,7	- 3,8	68,3	21
2. Humorísticos	50,4	38,4	11,9	45,8	349
3. Documentales	41,8	39,7	2,1	41,6	20
4. Deportes/fútbol	25,4	26,5	- 1,1	25,8	197
5. Series españolas	22,2	30,6	- 8,3	25,4	94
6. Series extranjeras	18,5	32,9	- 14,4	24,1	84
7. Concursos	23,0	16,3	6,7	20,4	56
8. Dibujos animados	19,8	13,9	5,9	17,5	134
9. Programas musicales	12,1	15,3	- 3,1	13,3	102
10. Canales temáticos (TV digital)	4,9	7,4	- 2,5	5,9	45
11. Programas del "corazón"	3,6	6,1	- 2,4	4,5	5

Mientras las/los más jóvenes ven más programas humorísticos y de dibujos animados en relación con los mayores, éstos ven más series y películas. Datos aparentemente lógicos y naturales, posiblemente significativos de un desarrollo cognitivo adecuado a las fases evolutivas de cada edad.

En relación con la frecuencia con la que las/los jóvenes ven la televisión, tal y como muestra la Tabla 114, observamos que el grueso de los encuestados, prácticamente el 87%, se ubica entre las respuestas "Todos" y "Casi todos los días".

Las únicas diferencias con base en las variables sociodemográficas que hemos encontrado se reducen a diferencias chica-chico y solamente entre quienes ven la televisión "Sólo los fines de semana o una vez por semana", colectivo en el que las chicas doblan a los chicos con un 14% frente a un 7%.

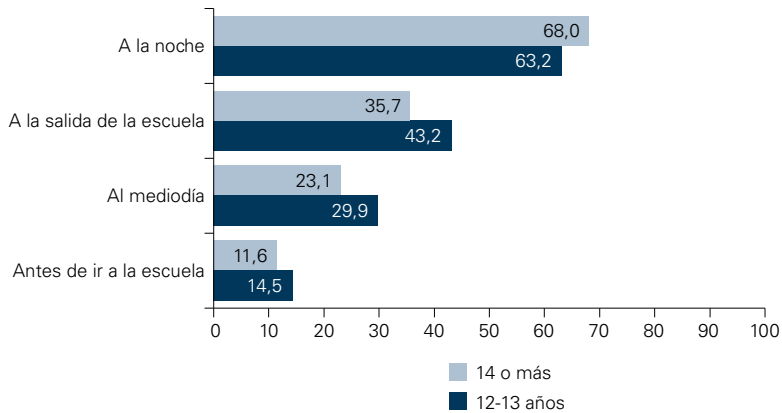
Tabla 114. ¿Con qué frecuencia dirías que has visto la televisión en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (%). Según sexo

SEXO	Más de 2 horas al día todos los días	Todos los días, al menos 2 horas	Casi todos los días	Sólo los fines de semana o una vez a la semana	Nunca o prácticamente nunca	Ns/Nc	Total
Chicas	22,3	22,5	39,1	13,9	1,3	0,7	100
Chicos	24,9	24,4	41,9	6,5	0,7	1,3	100
Total	23,6	23,4	40,5	10,2	1,0	1,0	100
N	180	179	309	78	8	8	7

Pero, ¿qué momentos del día eligen las/los menores para ver la televisión? ¿Existen diferencias de horarios entre días laborales y fines de semana?

El Gráfico 54 recoge los horarios en que las/los jóvenes reconocen ver la televisión entre semana. Tal y como podemos comprobar, el consumo televisivo se va incrementando progresivamente según van pasando las horas, comenzando con una media del 13% que admite ver la televisión “Antes de ir a la escuela” y aumentando gradualmente a lo largo del día hasta lograr una audiencia del 65% de menores en horario nocturno.

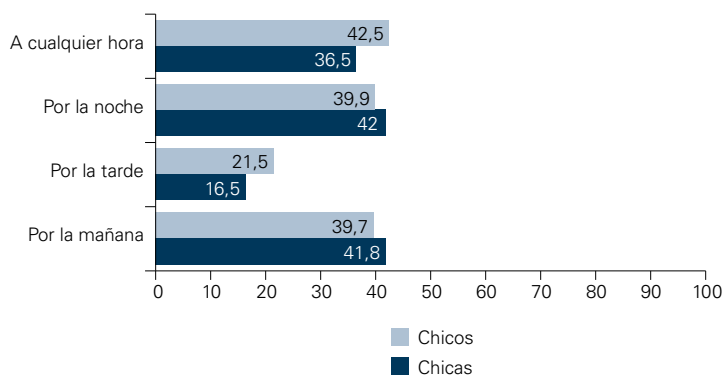
Gráfico 54. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión a diario? Según edad



Aunque es cierto que por la noche suponen un 5% de audiencia las/los menores de 14 años o más en comparación con las/los jóvenes de 12-13 años, no cabe duda de que éste sigue siendo el horario más habitual para ver la televisión.

En vista de los datos obtenidos, cabe al menos preguntarse acerca de los valores que la programación nocturna puede transmitir a éstas/os, no lo olvidemos, menores de edad. Más aún teniendo en cuenta que según sus propias afirmaciones lo más visto eran “Películas”; a esas horas posiblemente no aptas para menores, “Programas de humor” y “Documentales”, probablemente escasos o no adaptados a sus capacidades cognitivas.

Sin embargo, tal y como queda reflejado en el Gráfico 55, las pautas de consumo televisivo cambian sustancialmente los fines de semana, distribuyéndose más homogéneamente durante el día en lugar de concentrarse en el horario nocturno. Suponemos que este cambio es debido a un mayor tiempo de ocio en el que se combinan diferentes modos de entretenimiento, entre los cuales se incluyen actividades al aire libre incompatibles con ver la televisión. Durante el fin de semana no hemos encontrado diferencias destacables en función de variables sociodemográficas.

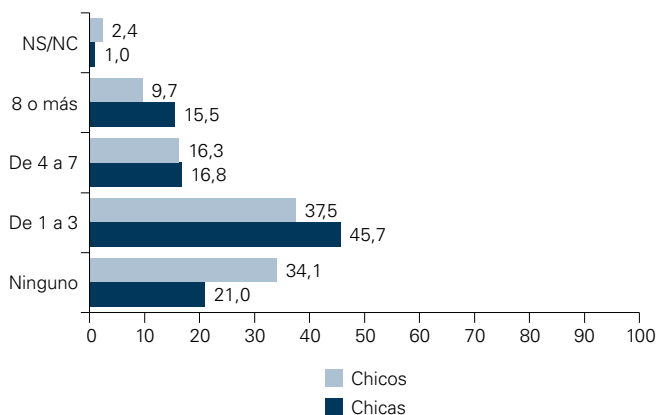
Gráfico 55. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión los fines de semana? Según sexo

- *Libros*

Sin duda una de las formas más recomendables de llenar el tiempo de ocio desde la perspectiva educativa ha sido siempre la lectura. Sabemos además que se trata de una actividad lúdica fomentada desde las escuelas y que en algunas ocasiones supone un quebradero de cabeza para los progenitores fomentar el uso de la misma, lo que a menudo se salda o bien con un rotundo fracaso o con una especie de rendición por parte de las/los madres/padres ante la resistencia de los hijos a introducir este tipo de hábitos.

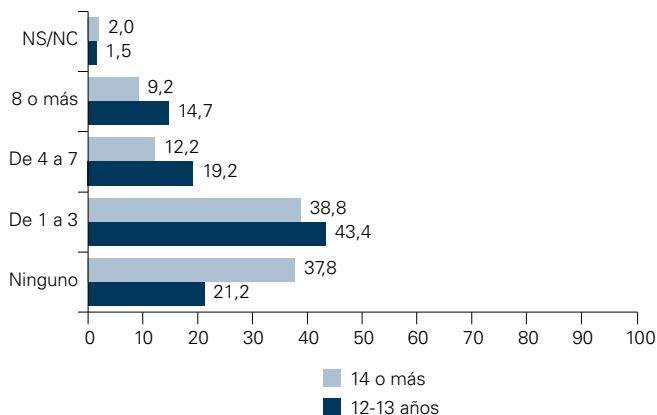
¿Cuántos libros leen las/los jóvenes vascas/os fuera del sistema educativo? Tal y como muestran las cifras del Gráfico 56, la mayoría de las/los encuestadas/os (el 41,6%) admite leer entre 1 y 3 libros anuales aparte de los exigidos en la escuela. Encontramos además diferencias por sexos. Así, entre quienes han respondido "Ninguno", los chicos se ubican a 13 puntos por encima de las chicas; entre quienes han respondido "De 1 a 3", las chicas superan en un 8,2%; y también entre quienes han leído más de 8 libros anuales, el porcentaje de chicas supera en un 5,8% al de los chicos. Podemos decir, aun a fuerza de una excesiva simplificación, que las chicas son lectoras más habituales.

Gráfico 56. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según sexo



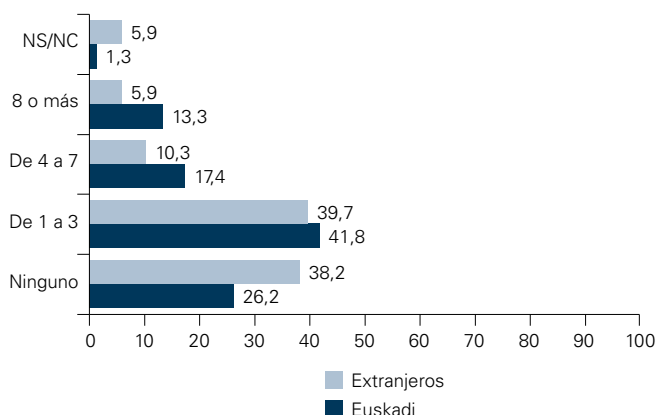
Sorprende que con relación a la edad, tal y como se observa en el Gráfico 57, sean los más jóvenes quienes mayor número de libros lean anualmente. Mientras las/los jóvenes de 14 años o más superan el porcentaje de los de 12 y 13 años que no leen ningún libro al año en un 16,6%, las/los más pequeñas/os superan a éstas/os en el resto de opciones de respuesta posibles. Por lo que da la impresión que cuanto menor es el control familiar y paralelamente mayor es el grado de autonomía, desciende el nivel de lectura.

Gráfico 57. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según edad



Encontramos una diferencia similar en los porcentajes al analizar la respuesta a esta misma pregunta en función del lugar de nacimiento.

Gráfico 58. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año? Según lugar de nacimiento



Tal y como se observa en el Gráfico 58, existe una diferencia significativa en el nivel de lectura entre la población autóctona y la foránea. En este sentido, se observa perfectamente que la población autóctona tiene un nivel de lectura sensiblemente superior a las/los nacidas/os en el extranjero.

En resumen, en cuanto a los medios de comunicación más utilizados por las/os menores, destacan principalmente el uso de internet, los videojuegos y la televisión.

Así, internet es utilizado prácticamente por el 100% de las/los alumnas/os de ESO a diario aunque, eso sí, con fines muy variados. Entre sus principales utilidades destacan la descarga de películas y música junto con la preparación de tareas de clase, ambas con un 80%, seguidas de cerca por quienes lo utilizan para chatear, opción elegida por el 70% del alumnado.

Con respecto a esta última herramienta, cabe reseñar el hecho de que a pesar de que un alto porcentaje de menores (70%) admite chatear en casa, los padres no parecen ejercer control alguno acerca de la información que allí se intercambia, puesto que un 40% de las/los jóvenes reconoce aportar datos personales reales a otras/os usuarias/os y un 20% accede incluso a conocerlos personalmente. En cuanto a su perfil, son los chicos y menores de 12-13 años, según las variables analizadas, los colectivos más propensos a exponerse a este tipo de situaciones.

En relación con el uso de videojuegos, en torno a un 65% de las/los menores hace uso del ordenador. No obstante, existe una diferencia mayúscula de los chicos que se inclinan hacia el uso de la PlayStation en comparación con las chicas (76% frente a 31%). En coherencia con las prioridades que venimos observando hasta el momento, también en los videojuegos los chicos se decantan por temas deportivos y de lucha, mientras que ellas prefieren los simuladores sociales.

Otro medio de comunicación que forma parte del día de estas/os jóvenes es, sin duda, la televisión. Así, las/los menores permanecen frente a las pantallas en torno a las 2 horas

diarias, siendo el horario nocturno el que entre semana tiene notoriamente mayor audiencia juvenil.

Por último, cabe destacar la poca afición por los libros que demuestran las/los jóvenes vascas/os, ya que, en vista de los datos, la mayoría (43%) admite leer entre uno y tres libros anuales más allá de los obligatorios en su centro escolar. No obstante, en cuanto a los hábitos de lectura, nos consta que son las/los estudiantes de 12-13 años y las chicas quienes más leen.

3.2. Valores

Una vez conocida la influencia de los diversos agentes de transmisión mencionados en el apartado anterior, conviene analizar cuáles son los valores dominantes de las/los jóvenes vascas/os. Para ello, analizaremos la gestión de su tiempo libre, sus posturas y sus comportamientos en relación con la ecología y el medio ambiente.

3.2.1. Tiempo libre y ocio

En este apartado tendremos oportunidad de conocer en qué invierten las/los jóvenes vascas/os su tiempo libre, qué actividades realizan, cuáles son sus prioridades, qué agentes de transmisión de valores tienen más peso en función de las circunstancias, etc. En definitiva, conocer un poco más lo que son y lo que les gustaría ser.

- *Actividades, comportamientos*

Con el objetivo de conocer los hábitos de las/los jóvenes vascas/os, se ha planteado un listado de actividades y se les ha pedido que respondan de la siguiente manera: 1-nunca, 2-1 ó 2 veces al año, 3-más de una vez al mes, 4-casi todas las semanas”, 5-1, 2 ó 3 días a la semana y 6-todos los días.

Tabla 118. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según sexo

ACTIVIDADES	SEXO		Diferencia	Media
	Chicas	Chicos		
1. Ver televisión	5,64	5,67	- 0,03	5,65
2. Escuchar música	5,56	5,22	0,34	5,39
3. Salir con amigos	4,78	4,62	0,16	4,7
4. Deportes	4,01	4,89	- 0,88	4,45
5. Internet	4,33	4,14	0,19	4,24
6. Estar con los padres	4,34	4,11	0,23	4,23
7. Videojuegos	3,86	4,51	- 0,65	4,19
8. Leer periódicos, revistas, cómics	3,6	3,58	0,02	3,59
9. Leer libros por entretenimiento	3,4	3,09	0,31	3,24
10. Cine	2,95	2,82	0,13	2,89
11. Espectáculos deportivos	2,57	3,14	- 0,57	2,86
12. Asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc.	2,50	2,85	- 0,35	2,68
13. Actividades artísticas	2,93	2,16	0,77	2,54
14. Estar con la pareja	2,5	2,55	- 0,05	2,52
15. Salir de marcha tarde/noche	2,42	2,44	- 0,02	2,43
16. Ir a las lonjas	2,41	2,37	0,04	2,39
17. Viajar, conocer otras culturas	1,98	1,93	0,05	1,96
18. Conciertos	1,96	1,83	0,13	1,9
19. Actos religiosos	1,84	1,8	0,04	1,82
20. Museos, exposiciones, teatros	1,84	1,74	0,1	1,79

* Puntuaciones de 1 a 6: 1-nunca... 6-todos los días.

De los resultados reflejados en la Tabla 118, consideramos importante destacar los siguientes aspectos:

- En general, las/los jóvenes practican con mayor asiduidad aquellas actividades que requieren escaso sacrificio personal. Así, por ejemplo, encontramos que hacen uso de elementos cotidianos, de fácil alcance, tales como “Ver la televisión”, con una media de 5,65; “Escuchar música”, con 5,39; “Salir con amigas/os”, con 4,70; “Internet”, con 4,24; “Estar con los padres”, con 4,23; o hacer uso de “Videojuegos”, con 4,19. Mientras que actividades como la lectura (tanto de cómics como de libros), que pudieran suponer un relativo esfuerzo mental, pasan a un segundo plano con puntuaciones en torno al 3,9.

La mayor o quizá única excepción que encontramos a este respecto según los datos obtenidos es la práctica deportiva, con un valor medio de 4,7 puntos. No obstante, siguiendo la línea planteada, observamos que esta cifra se reduce a 2,6 al referirnos,

entre otras, a asociaciones juveniles. Esto hace pensar que el "Deporte" que practican las/los menores es posiblemente por libre, cuando y como surge en función de sus intereses, en lugar de practicarlo bajo una organización estructurada y posiblemente más exigente en cuanto a horarios y por tanto implicación y sacrificio personal.

- Entendemos que otro factor que contribuye de alguna manera a favorecer o limitar el uso de las actividades es el desembolso económico exigido. Así, observamos por ejemplo que mientras las/los jóvenes muestran gran interés por "Escuchar música", con 5,4, "Ir a conciertos" se reduce a 1,9. Del mismo modo, mientras "Salir con amigas/os" tiene una puntuación de 4,7, la referente a "Ir a lonjas" es de 2,3, mientras "Ver la televisión" (recordemos aquí que las películas eran la programación más vista) tiene la máxima valoración, con 5,6, y el "Cine" tiene sólo 2,9.
- Además, en vista de los datos, parece que las actividades menos practicadas engloban, en general, a aquellas que guardan alguna relación con actos religiosos y culturales, como por ejemplo "Actividades artísticas" (2,5), "Viajar, conocer otras culturas" (1,8), "Actos religiosos" (1,8) y "Museos, exposiciones, teatros" (1,7).
- En coherencia con lo que apuntaban los datos analizados en el apartado "Medios de comunicación", se confirma una vez más que el tiempo dedicado a la televisión y a los videojuegos supera con creces al destinado a la lectura.
- Otro dato cuanto menos destacable resulta el hecho de que las/los menores inviertan más tiempo saliendo con sus amigas/os (4,7) que con sus padres (4,2). Posteriormente tendremos la posibilidad de profundizar en la fuerza de ambos elementos como posibles agentes de transmisión de valores.
- En cuanto a las mayores diferencias por sexo, observamos que los chicos superan a las chicas principalmente en "Deportes", "Espectáculos deportivos" y "Videojuegos", mientras que las cifras se invierten en el caso de "Actividades artísticas", datos que concuerdan sin duda con los diversos apartados del cuestionario analizados hasta el momento.
- En cuanto a las diferencias de edad y como cabe esperar, los de 14 años o más superan a los de 12-13 años en actividades como "Estar con la pareja" y "Salir de marcha tarde/noche". A este respecto, no cabe duda de que las/los menores cada vez comienzan a practicar actividades características de adultos a edades más avanzadas. Por otro lado, las/los más jóvenes, tal y como constatábamos ya en apartados anteriores, corroboran en esta sección que dedican más tiempo que las/los más mayores a leer libros por entretenimiento.

Tabla 119. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según edad

ACTIVIDADES	EDAD		Diferencia	Media
	12-13 años	14 ó más		
1. Televisión	5,64	5,67	- 0,03	5,65
2. Escuchar música	5,28	5,57	- 0,29	5,39
3. Salir con amigos	4,66	4,77	- 0,11	4,70
4. Deportes	4,61	4,21	0,40	4,45
5. Internet	4,08	4,49	0,41	4,24
6. Estar con los padres	4,37	3,99	0,38	4,23
7. Videojuegos	4,18	4,21	- 0,03	4,19
8. Leer periódicos, revistas, cómics	3,74	3,37	0,37	3,59
9. Leer libros por entretenimiento	3,58	2,7	0,88	3,24
10. Cine	2,98	2,75	0,23	2,89
11. Espectáculos deportivos	2,93	2,74	0,19	2,86
12. Asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc.	3,00	2,14	0,86	2,68
13. Actividades artísticas	2,76	2,2	0,56	2,54
14. Estar con la pareja	2,32	2,85	- 0,53	2,52
15. Salir de marcha tarde/noche	2,05	3,03	- 0,98	2,43
16. Ir a las lonjas	2,22	2,67	- 0,45	2,39
17. Viajar, conocer otras culturas	2,02	1,86	0,16	1,96
18. Conciertos	1,86	1,96	- 0,10	1,90
19. Actos religiosos	1,97	1,58	0,39	1,82
20. Museos, exposiciones, teatros	1,91	1,59	0,32	1,79

* Puntuaciones de 1 a 6: 1-nunca... 6-todos los días.

Además de la variable sexo, hemos encontrado también algunas diferencias en función del lugar de nacimiento. Así, tal y como muestra la Tabla 120, las/los nacidas/os en Euskadi practican con mayor asiduidad la mayoría de las actividades presentadas, especialmente "Salir con amigos/os", "Deportes" y "Asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc."

Una vez constatado en apartados anterior que las/los jóvenes nacidas/os en el extranjero tienen un número más reducido de amistades, no termina de sorprendernos el hecho de que salgan menos con sus amigas/os. No obstante, en vista del marcado interés que las/los jóvenes en general muestran por los deportes, quizá formar parte de "Asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc." pudiera resultar un espacio interesante en que saciar las ansias deportivas de aquellas/os nacidas/os en el extranjero, mientras que, al mismo tiempo, permitiría conocer nuevas personas y, por qué no, quizá crear nuevas amistades en un entorno saludable y marcado por la cooperación y el trabajo de equipo.

Tabla 120. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas? Según lugar de nacimiento

ACTIVIDADES	LUGAR DE NACIMIENTO		Diferencia	Media
	Euskadi	Extranjeros		
1. Televisión	5,67	5,54	0,13	5,66
2. Escuchar música	5,38	5,56	- 0,18	5,40
3. Salir con amigos	4,77	4,08	0,69	4,70
4. Deportes	4,52	3,70	0,82	4,44
5. Internet	4,25	4,12	0,13	4,24
6. Estar con los padres	4,23	4,06	0,17	4,21
7. Videojuegos	4,22	3,91	0,31	4,19
8. Leer periódicos, revistas, cómics	3,63	3,23	0,40	3,59
9. Leer libros por entretenimiento	3,26	3,03	0,23	3,24
10. Cine	2,87	2,97	- 0,10	2,88
11. Espectáculos deportivos	2,89	2,52	0,37	2,86
12. Asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc.	2,73	2,16	0,57	2,68
13. Actividades artísticas	2,57	2,34	0,23	2,55
14. Estar con la pareja	2,52	2,72	- 0,20	2,53
15. Salir de marcha tarde/noche	2,45	2,30	0,15	2,43
16. Ir a las lonjas	2,40	2,33	0,07	2,39
17. Viajar, conocer otras culturas	1,96	1,87	0,09	1,95
18. Conciertos	1,90	1,83	0,07	1,90
19. Actos religiosos	1,83	1,85	- 0,02	1,83
20. Museos, exposiciones, teatros	1,79	1,80	- 0,01	1,79

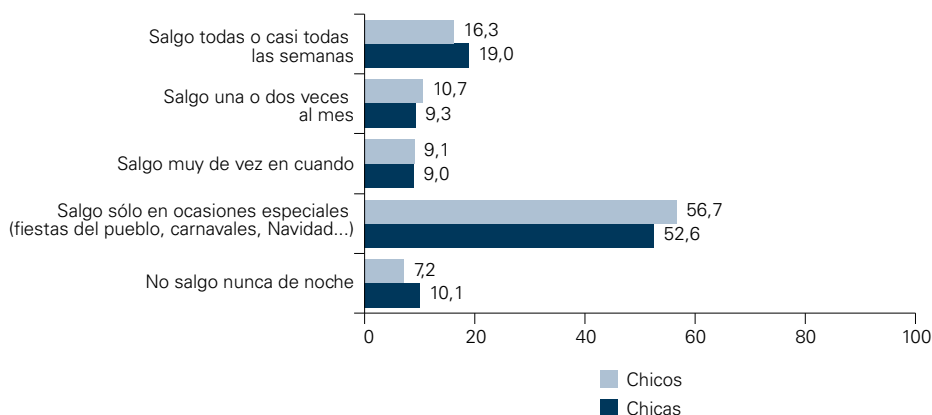
* Puntuaciones de 1 a 6: 1-nunca... 6-todos los días.

A la vista de los datos e independientemente del lugar de nacimiento, “Salir con amigos/os” es una de las actividades más practicadas por las/los menores (4,7). Aunque esta forma de entretenimiento pudiera resultar inofensiva e incluso frecuentemente favorable para el desarrollo psico-social de las/los jóvenes, esta afirmación se pone en entredicho cuando las/los menores se exponen a los, digámoslo así, peligros de la noche sin la madurez necesaria para ello. Con la intención de profundizar acerca de estos hábitos de salida, hemos preguntado a las/os menores acerca de la frecuencia de sus salidas nocturnas.

Tal y como muestra el Gráfico 59, el 54,6% de las/los jóvenes que han respondido a la pregunta “¿Sueles salir por las noches los fines de semana?” lo hace “Sólo en ocasiones especiales”.

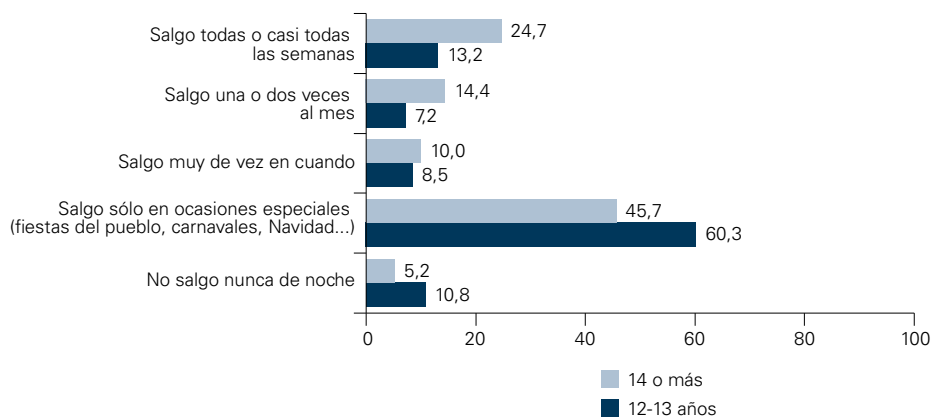
Sin embargo, resulta destacable también el hecho de que en torno a un 20% del las/los jóvenes afirmen salir todos los fines de semana, siendo este porcentaje un 3% superior en el caso del colectivo femenino.

Gráfico 59. ¿Sueles salir por las noches los fines de semana? Según sexo



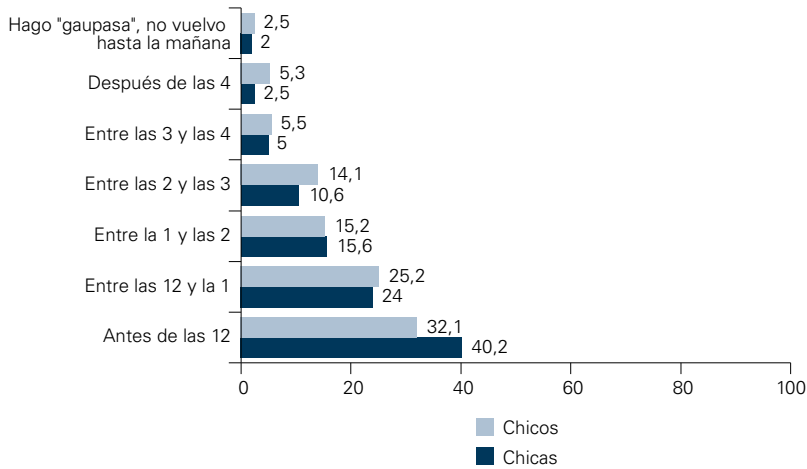
¿Existen diferencias en las salidas nocturnas en función de la edad? Tal y como muestra el Gráfico 60, las/los menores salen con menor asiduidad. Así, mientras las/los jóvenes de 12-13 años superan a los mayores con 20 puntos en las respuestas que abarcan “No salgo nunca” hasta “Salgo sólo en ocasiones especiales”, esta proporción se invierte en las respuestas que implican salir de noche con mayor frecuencia.

Gráfico 60. ¿Sueles salir por las noches los fines de semana? Según edad



Aunque las cifras disminuyen notablemente en función de la edad, resulta interesante también conocer si existen diferencias en cuanto a los horarios de salida. Para ello, les hemos preguntado a los jóvenes “En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa?”, ofreciéndoles las opciones de respuesta recogidas en el Gráfico 61.

Gráfico 61. En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa? Según sexo

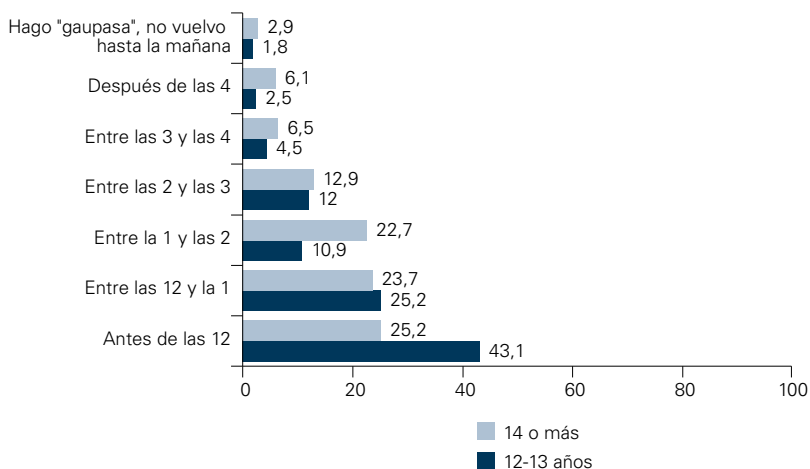


En vista de los resultados, comprobamos que la mayoría de las/los menores, el 36,1%, regresa a casa "Antes de las 12" y este porcentaje disminuye progresivamente según avanza la noche, reduciéndose a un 2,2% el porcentaje de quienes hacen "Gaupasa".

Una vez más y en consonancia con los datos obtenidos hasta el momento, existen diferencias en cuanto a estos hábitos en función de las edades. Así, mientras las/los jóvenes de entre 12 y 13 años, en comparación con aquellas/os de 14 años o más, regresan a casa antes de la 1, las/los mayores superan a éstos en horarios posteriores. De manera que entendemos que los límites horarios de las salidas nocturnas se amplían en función de la edad de las/los menores.

No obstante, aunque suponen un porcentaje reducido del colectivo juvenil, resulta reseñable que en torno a un 10% de menores de entre 12 y 13 años, así como un 15% de 14 ó más, regrese a casa a lo largo de un periodo de tiempo que abarca desde las 3 de la noche hasta la mañana siguiente.

Gráfico 62. En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa? Según edad



Aunque, sin duda, resulta complicado determinar el horario de salida óptimo para cada una/o de las/los jóvenes, no debemos olvidar que el acceso al alcohol está legalmente prohibido hasta los 18 años, y que, muy posiblemente, cualquiera de estas/os jóvenes que regresan a casa después de las 12 de la noche estén expuestos de manera directa o indirecta, pero sin duda muy cercana al consumo del mismo, por no hablar de otras drogas de carácter ilegal que, a pesar de serlo, por todos es sabido que son de acceso relativamente fácil y precios sin duda asequibles al bolsillo de las/los más pequeñas/os.

En este sentido, hemos de tener presente que los datos recogidos resumen la información recibida por medio de autoinformes de jóvenes en su mayoría de entre 12 y 15 años, a quienes actualmente no se les otorga la madurez personal necesaria para afrontar riesgos y asumir responsabilidades sociales, y que se rigen además, tal y como hemos podido comprobar de los datos analizados hasta el momento, por los valores más superficiales. De estas circunstancias se plantea la necesidad de reflexión al menos acerca de los posibles perjuicios y dificultades psicosociales que pudieran desembocar del hecho de exponer a estas/os menores a determinados ambientes nocturnos, desde la pretensión y necesidad de colaborar como responsables en el desarrollo juicioso de su personalidad.

Para posibilitar ese estudio, a continuación presentamos un análisis sobre comportamientos prosociales y antisociales de las/los jóvenes vascas/os. En primer lugar, la Tabla 121 recoge el porcentaje de respuestas afirmativas que han recibido las conductas menos favorecedoras desde una perspectiva psicológica, social o ambiental.

Tabla 121. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según sexo

ACCIONES	SEXO		Diferencia	Total	N
	Chicas	Chicos			
1. He tirado papeles expresamente al suelo, aun teniendo papeleras cerca	57,3	61,2	- 3,8	59,2	450
2. Me he burlado o agredido repetidas veces a un/a compañero/a de clase	38,4	48,0	- 9,5	43,2	326
3. He insultado a mi padre/madre alguna vez	35,3	30,5	4,8	32,9	248
4. He pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público	28,1	33,0	- 4,9	30,6	232
5. He insultado alguna vez a un/a profesor/a	21,5	28,9	- 7,4	25,2	190
6. He molestado, insultado... a gente desconocida en la calle, la escuela, el metro o algún lugar público	21,1	26,2	- 5,1	23,6	178
7. Me he emborrachado a propósito varias veces	16,5	20,6	- 4,1	18,5	140
8. He fumado porros los días de clase	6,9	9,2	- 2,3	8,0	61
9. He volcado algún contenedor en mitad de la calle	4,8	10,1	- 5,3	7,5	56
10. He rayado o marcado expresamente algún coche o moto aparcada	3,4	9,2	- 5,8	6,3	48
11. Me he opuesto violentamente a agentes de la Policía Municipal, Ertzaintza, etc.	2,1	9,8	- 7,6	5,9	45
12. He forzado físicamente alguna vez a algún/a chico/a que no quería ligar conmigo	1,0	3,7	- 2,6	2,3	18
13. He tomado cocaína, anfetaminas... alguna vez	2,3	1,8	- 0,5	2,1	16

Recogemos a continuación algunos de los datos más llamativos.

- En relación con las diferencias por sexo, observamos que en todas las situaciones planteadas es mayor el porcentaje de chicos que han respondido afirmativamente, a excepción de en “He insultado a mi padre/madre alguna vez”, en la que las chicas tienen un 5% más de respuestas afirmativas que ellos.
- La alta proporción de jóvenes que afirma tirar papeles al suelo aun teniendo papeleras cerca (60%) requiere al menos relativizar, si no desestimar, el valor que las/los menores otorgaban al medio ambiente en apartados anteriores (ver “Iconos representativos”), ya que, en el caso de valorarlo de algún modo, cuando el medio ambiente interfiere mínimamente su propia comodidad la importancia del primero pasa indudablemente a un segundo plano.
- Otra de las ideas destacables es la generalizada falta de respeto que muestran las/os jóvenes tanto para con personas desconocidas (30%) como con aquellas personas responsables de su educación, cuidados y bienestar (en torno al 25% han insultado en alguna ocasión a sus madres/padres y profesoras/es).

- Mayor aún que la falta de respeto hacia las personas es la escasa consideración que las/los menores muestran para con los bienes públicos, siendo un 30% quienes admiten haber “pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público”.
- Por último, y aunque con un menor porcentaje, no es menos impactante el hecho de que un 3,7% de los chicos de estas edades reconozca haber “forzado físicamente alguna vez a algún/a chico/a que no quería ligar conmigo”.

Sin duda los datos hablan por sí solos y parece que nuestras/os jóvenes llegan ya apuntando maneras. No obstante, hemos creído oportuno analizar si existen o no diferencias en función de la edad que indiquen que estos comportamientos son simplemente puntuales, pasajeros y dejan de incrementarse con el paso del tiempo. Veamos los datos recogidos en la Tabla 122.

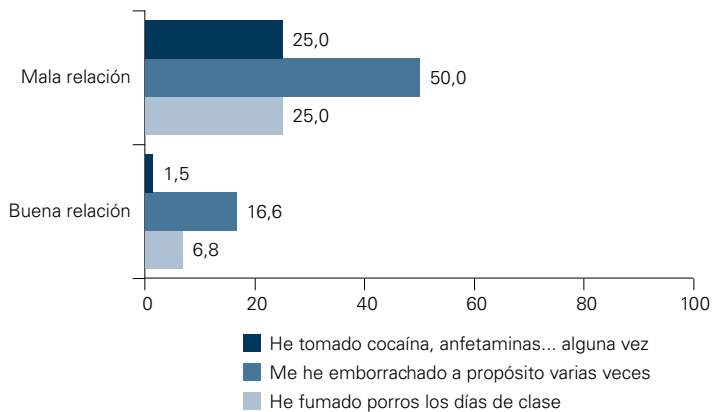
Tabla 122. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según edad

ACCIONES	EDAD		Diferencia	Total	N
	12-13 años	14 ó más			
1. He tirado papeles expresamente al suelo, aun teniendo papeleras cerca	54,8	66,3	- 11,4	59,2	450
2. Me he burlado o agredido repetidas veces a un/a compañero/a de clase	43,2	43,3	- 0,1	43,2	326
3. He insultado a mi padre/madre alguna vez	29,7	38,0	- 8,2	32,9	248
4. He pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público	26,2	37,5	- 11,3	30,6	232
5. He insultado alguna vez a un/a profesor/a	18,5	35,0	- 16,4	24,9	190
6. He molestado, insultado... a gente desconocida en la calle, la escuela, el metro o algún lugar público	20,8	28,1	- 7,3	23,6	178
7. Me he emborrachado a propósito varias veces	8,4	34,4	- 25,9	18,5	140
8. He fumado porros los días de clase	4,3	14,0	- 9,7	8,0	61
9. He volcado algún contenedor en mitad de la calle	7,2	8,0	- 0,7	7,5	56
10. He rayado o marcado expresamente algún coche o moto aparcada	4,7	8,8	- 4,1	6,3	48
11. Me he opuesto violentamente a agentes de la Policía Municipal, Ertzaintza, etc.	5,4	6,9	- 1,4	5,9	45
12. He tomado cocaína, anfetaminas... alguna vez	1,5	3,0	- 1,5	2,1	16
13. He forzado físicamente alguna vez a algún/a chico/a que no quería ligar conmigo	1,5	0,6	0,8	1,2	18

Sin embargo, a diferencia de lo esperado, los datos recogidos constatan que, en general, existe una correlación entre mayor edad y mayor número de conductas antisociales. Concretamente, en los rangos de edad que manejamos, observamos que las mayores diferencias existen en los insultos dirigidos al profesorado y en el consumo de drogas (alcohol y porros).

Dado que el consumo de drogas tanto legales como ilegales es un tema que entendemos preocupa a madres y padres, hemos querido comprobar si existe algún nexo entre el consumo y su relación con los progenitores. Para ello, hemos agrupado dentro del concepto “Mala relación” a quienes han respondido “Mala” o “Muy mala” a la pregunta “¿Cómo consideras la relación que tienes con tus padres?”; y dentro de “Buena” hemos incluido a quienes a esta misma pregunta han respondido “Buena” o “Muy buena”; manteniendo por otro lado el mismo criterio de señalar sólo quienes han respondido afirmativamente en relación con los hábitos de consumo indicados.

Gráfico 63. Consumos de drogas (sólo entre quienes han respondido a la pregunta “La relación con tus padres la consideras...” con “Muy buena”, “Buena”, “Mala” o “Muy mala”)



Hecho lo cual, tal y como muestra el Gráfico 63, observamos que los consumos de drogas tanto legales como ilegales aumentan sustancialmente en el caso de que las/los menores consideren tener malas relaciones con sus madres/padres. Concretamente, el número de borracheras premeditadas aumenta en un 33,4%. El consumo de porros también es mayor en un 18,2% y el de drogas excitantes aumenta del mismo modo en un 23,5%.

Así pues, en vista de los datos, no cabe duda de que existe un estrecho vínculo entre la relación familiar y el consumo de drogas de las/los menores, lo cual nos deja una puerta abierta para plantearnos la posibilidad de intervención, así como la responsabilidad de los progenitores con respecto a los hábitos de consumo de las/los menores.

Volviendo una vez más al listado de comportamientos más negativos, hemos encontrado también diferencias entre las/los estudiantes nacidas en Euskadi y quienes han nacido en el extranjero, plasmadas en la Tabla 123.

Tabla 123. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida (%). Según lugar de nacimiento

ACCIONES	LUGAR DE NACIMIENTO		Diferencia	Total	N
	Euskadi	Extranjeros			
1. He tirado papeles expresamente al suelo, aun teniendo papeleras cerca	60,1	52,2	7,8	59,4	445
2. Me he burlado o agredido repetidas veces a un/a compañero/a de clase	44,1	32,8	11,3	43,1	321
3. He insultado a mi padre/madre alguna vez	35,0	13,6	21,3	33,1	246
4. He pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público	31,5	22,3	9,1	30,7	230
5. He insultado alguna vez a un/a profesor/a	25,3	26,8	- 1,5	25,4	189
6. He molestado, insultado... a gente desconocida en la calle, la escuela, el metro o algún lugar público	24,8	10,4	14,4	23,5	175
7. Me he emborrachado a propósito varias veces	18,0	27,2	- 9,2	18,8	140
8. He fumado porros los días de clase	8,5	4,6	3,9	8,2	61
9. He volcado algún contenedor en mitad de la calle	7,6	5,9	1,6	7,4	55
10. He rayado o marcado expresamente algún coche o moto aparcada	6,1	6,0	0,1	6,1	46
11. Me he opuesto violentamente a agentes de la Policía Municipal, Ertzaintza, etc.	6,2	2,9	3,2	5,9	44
12. He forzado físicamente alguna vez a algún/a chico/a que no quería ligar conmigo	2,0	5,9	- 3,9	2,4	18
13. He tomado cocaína, anfetaminas... alguna vez	2,2	1,4	0,7	2,1	16

A este respecto, las ideas fundamentales son las siguientes:

- En general, son las/los jóvenes nacidas/os en Euskadi quienes más conductas disruptivas muestran.
- La falta de respeto hacia personas tanto cercanas (madres/padres) como desconocidas es especialmente notable entre las/los jóvenes nacidas en Euskadi, con diferencias en torno a los 20 y 15 puntos respectivamente.
- Las/los menores nacidas en países extranjeros se emborrachan más a menudo que las/los nacidas/os en Euskadi, con una diferencia del 27% frente al 18%.
- Es considerable también la diferencia porcentual que existe entre quienes han respondido afirmativamente al enunciado "He forzado físicamente alguna vez a

algún/a chico/a que no quería ligar conmigo”, llegando al 6% las/los nacidas en el extranjero frente al 2% de las/los nacidas en Euskadi.

Sin embargo, a pesar de los datos puntuales mostrados con el fin de sintetizar la interpretación de los gráficos, consideramos que estos comportamientos requieren de un análisis más exhaustivo. Desde la reflexión ético-moral en torno a la cual versa el núcleo de esta investigación, resulta conveniente reparar acerca de la cantidad de comportamientos destructivos que forman parte, de manera más o menos normalizada, de la vida de las/los jóvenes vascas/os. Actualmente, comportamientos que pudieran desencadenar importantes secuelas psicológicas en la/el otra/o (como insultar, burlar o agredir), para uno mismo (como emborracharse) o incluso para el colectivo social y medioambiental (tales como tirar papeles o pintar paredes), están siendo generalizados a edades tan tempranas como los 12 años. Además, en vista de los datos, estas conductas, lejos de reducirse, parecen agravarse con la edad.

Desde una perspectiva principalmente conductista, esta situación podría explicarse mediante la interiorización de dichos comportamientos como estrategias válidas de afrontamiento para hacer frente a las circunstancias que les rodean. Aun a pesar de las consecuencias que pudieran guardar una relación de contigüidad y causalidad para con su actitud (castigos, rechazo de la gente, etc.), éstas son estimadas por las/los menores como suficientemente gratificantes para poder ser asumidas.

Sin embargo, desde un enfoque más cognitivista o gestáltico quizá, ahondando en dichas causas, podríamos interpretar el aumento de comportamientos disruptivos en base a la ruptura del vínculo adolescente-adulto y con él el de las normas y valores (si alguno) impuestos o transmitidos.

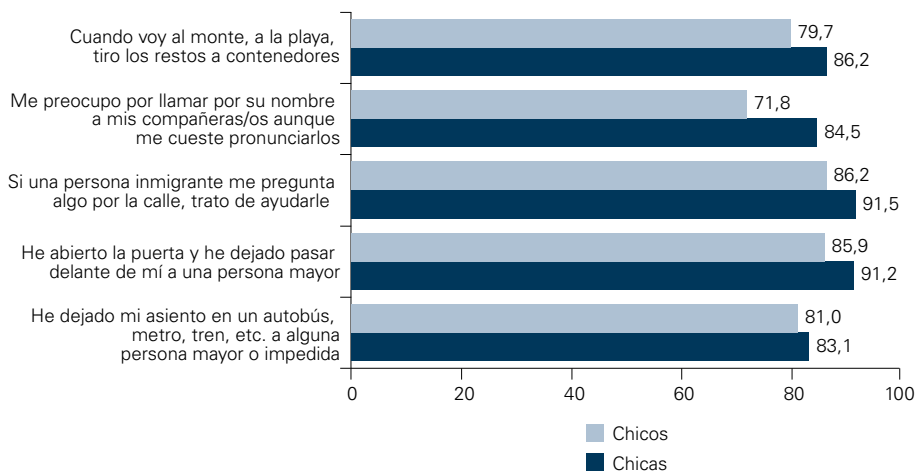
Esta nueva teoría podría llevar además a dos tipos de actitudes dependiendo de su origen. Así, si entendemos que las/los jóvenes han dejado de disponer de la presencia materna/paterna y su código moral al exponerse en soledad a las primeras dificultades en la difícil transición niño-adulto, es posible que estos comportamientos disminuyan al comprobar la validez de estrategias socialmente más aceptadas y adaptativas.

Sin embargo, la teoría que más fuerza cobra en vista de los resultados apunta que, más que esto, podríamos plantearnos una ruptura por oposición en la cual se actúa de manera deliberada y predeterminada, como parece ser el caso de emborracharse a propósito, tirar papeles al suelo siendo consciente de las papeleras cercanas, etc.

Aun así, incluso reconociendo parte de la natural oposición a la norma que caracteriza principalmente a la adolescencia, si cabe entenderla así, es importante reconocer la responsabilidad de familiares y educadoras/es de estas/os menores en relación con la clarificación y aceptación de límites y el desarrollo de habilidades intra e interpersonales mencionadas en apartados previos. En este sentido, no podemos olvidar el hecho de que, insatisfechas/os o no, las/los jóvenes conforman un eslabón de la sociedad a la que pertenecen, lo que requiere una consideración social bidireccional.

Si bien comentamos la normalidad y frecuencia con la cual los menores incurren en cierto tipo de comportamientos disruptivos, cabe plantarse ahora qué ocurre en relación con las conductas prosociales.

Gráfico 64. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida. Según sexo

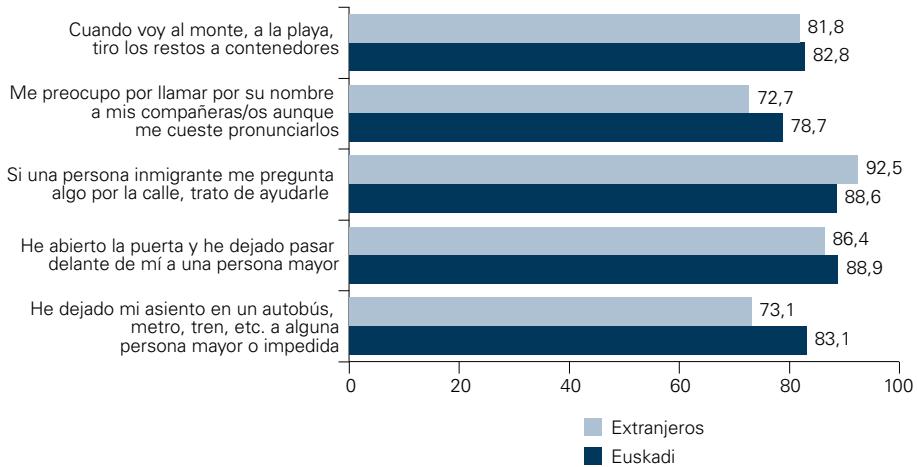


Con relación a las respuestas recogidas en el Gráfico 64, subrayamos las siguientes ideas:

- En general, los porcentajes de las conductas prosociales (todas entre 80-85%) superan con mucho los de los comportamientos antisociales previamente analizados.
- Son sin duda las chicas quienes los llevan a la práctica en mayor medida, des-puntando sobre todo en el ítem “Me preocupo por llamar por su nombre a mis compañeras/os aunque me cueste pronunciarlos”; en el que superan a los chicos en un 12,7%.

En vista de que las/los nacidas/os en el extranjero mostraban, en general, menor porcentaje de conductas socialmente indeseadas, vemos ahora si son éstas/os también quienes practican mayor número de comportamientos prosociales.

Gráfico 65. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida. Según lugar de nacimiento



Por los datos recogidos en el Gráfico 65, constatamos que, aunque en ocasiones con porcentajes sólo ligeramente superiores, las/los nacidas en Euskadi parecen actuar de manera más colaborativa, a excepción del ítem referente a “Si una persona inmigrante me pregunta algo por la calle, trato de ayudarle”; quizá precisamente debido a esta variable sociodemográfica y a su facilidad, por tanto, de empatizar con la/el inmigrante.

Por lo tanto, en cuanto a esta variable se refiere, si bien las/los jóvenes nacidas/os en Euskadi muestran con mayor frecuencia comportamientos socialmente indeseados que las/los nacidas/os en el extranjero, también es cierto que la asiduidad con que practican comportamientos prosociales supera a la de las/los nacidas/os en el extranjero.

- *Prioridades*

Más allá de los comportamientos, a continuación analizaremos las prioridades y valores que los rigen. Para ello, hemos elaborado un listado de cuestiones reflejado en la Tabla 124 y hemos pedido a las/los menores que seleccionen el grado de importancia que esas cuestiones tienen en sus vidas. Las cifras demuestran la suma de las respuestas de quienes han respondido con “Muy importante” y “Bastante importante” a dichos ítems.

Tabla 124. ¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (%) (sólo quienes han respondido “Muy importante”o “Bastante importante”). Según sexo

	SEXO		Diferencia	Total	N
	Chicas	Chicos			
1. Tener buenas relaciones familiares	98,4	97,8	0,5	98,1	742
2. Tener muchas/os amigas/os	91,4	93,5	- 2,1	92,4	688
3. Ganar dinero	90,7	93,6	- 2,8	92,1	696
4. Obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional	90,6	90,8	- 0,1	90,7	680
5. Cuidar el medio ambiente	92,0	88,5	3,5	90,3	681
6. Tener una relación de pareja satisfactoria	87,2	93,0	- 5,7	90,1	676
7. Tener éxito en el trabajo	84,7	89,1	- 4,3	86,9	653
8. Respetar las normas, la autoridad	86,1	82,4	3,7	84,3	628
9. Disponer de mucho tiempo libre	79,7	87,6	- 7,8	83,7	623
10. Preocuparse por defender la vida de las personas amenazadas	75,6	69,5	6,1	72,5	543
11. Preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo	68,5	61,8	6,7	65,1	492
12. Tener una vida sexual satisfactoria	54,6	73,8	- 19,2	64,3	478
13. Vivir al día sin pensar en el mañana	63,0	59,0	4,0	61,0	454
14. Hacer cosas para mejorar el barrio	60,5	60,2	0,3	60,4	449
15. Preocuparse por cuestiones religiosas	19,8	29,0	- 9,1	24,4	182
16. Interesarse por temas políticos	11,5	18,6	- 7,0	15,05	112

Destacamos las siguientes ideas:

- Las principales prioridades de las/los jóvenes están encaminadas a mantener relaciones satisfactorias, principalmente con la familia (98%), las/los amigas/os (92%) y la pareja (90%).
- Además, en este último caso, anteponen la satisfacción emocional (90%) a la física (64%). Aunque la afirmación “Tener una vida sexual satisfactoria” es mayormente apoyada por los chicos, con un 19,3% de diferencia sobre ellas.
- Entre las/los jóvenes prevalece notablemente la importancia de “Ganar dinero” (92%) frente a la de “Disponer de mucho tiempo libre” (83%).

En concordancia con lo visto hasta ahora, existe entre la juventud vasca un interés limitado por conocer otras culturas, así como poca motivación para implicarse en la ayuda al prójimo. Así, las afirmaciones “Preocuparse por defender la vida de las personas amenazadas”, “Preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo” y “Hacer cosas para mejorar el barrio” reciben un apoyo del 72%, 65% y 60%, respectivamente. No obstante, la predisposición de las chicas es superior a la de

los chicos en 6 puntos en las dos primeras, mostrando así un mayor compromiso ante estos temas sociales.

- Pero, sin duda, las temáticas más relegadas son las relativas a la religión (24%), aunque con una diferencia de 10 puntos de las chicas sobre los chicos, y sobre todo y en último lugar, la política (15%).

La Tabla 125 recoge las diferencias que hemos encontrado con base en los grupos de edad de las/los alumnas/os de ESO.

Tabla 125. ¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (%) (sólo quienes han respondido “Muy importante” y “Bastante importante”). Según edad

	EDAD		Diferencia	Total	N
	12-13 años	14 ó más			
1. Tener buenas relaciones familiares	97,8	98,6	- 0,7	98,1	742
2. Tener muchas/os amigas/os	93,6	90,7	2,8	92,4	688
3. Ganar dinero	90,9	94,1	- 3,2	92,1	696
4. Obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional	90,2	91,7	- 1,5	90,7	680
5. Cuidar el medio ambiente	90,9	89,3	1,5	90,3	681
6. Tener una relación de pareja satisfactoria	87,8	93,7	- 5,9	90,1	676
7. Tener éxito en el trabajo	85,0	90,0	- 5,0	86,9	653
8. Respetar las normas, la autoridad	86,8	80,2	6,5	84,3	628
9. Disponer de mucho tiempo libre	83,1	84,7	- 1,6	83,7	623
10. Preocuparse por defender la vida de las personas amenazadas	72,7	72,4	0,3	72,5	543
11. Preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo	67,3	61,7	5,5	65,1	492
12. Tener una vida sexual satisfactoria	58,0	74,1	- 16,0	64,3	478
13. Vivir al día sin pensar en el mañana	61,5	60,1	1,4	61,0	454
14. Hacer cosas para mejorar el barrio	64,4	54,1	10,2	60,4	449
15. Preocuparse por cuestiones religiosas	28,6	17,7	10,9	24,4	182
16. Interesarse por temas políticos	13,9	16,7	- 2,8	15,0	112

Tal y como puede observarse, las/los jóvenes de 12-13 años muestran mayor respeto a la autoridad (86% frente a 80%), hacen cosas por mejorar el barrio (64% frente a 54%) y se preocupan por cuestiones religiosas (28% frente a 18%), mientras que las/los más mayores otorgan mayor importancia a temas relacionados con la pareja. Así, “Tener una relación de pareja satisfactoria” recibe un apoyo del 94% frente al 88% y, sobre todo, “Tener una vida sexual satisfactoria” con una diferencia del 74% frente al 58%.

En relación con el lugar de nacimiento, tal y como queda recogido en la Tabla 126, también encontramos diferencias en algunas de las cuestiones planteadas.

Tabla 126. ¿Qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (% (sólo quienes han respondido “Muy importante” y “Bastante importante”). Según lugar de nacimiento

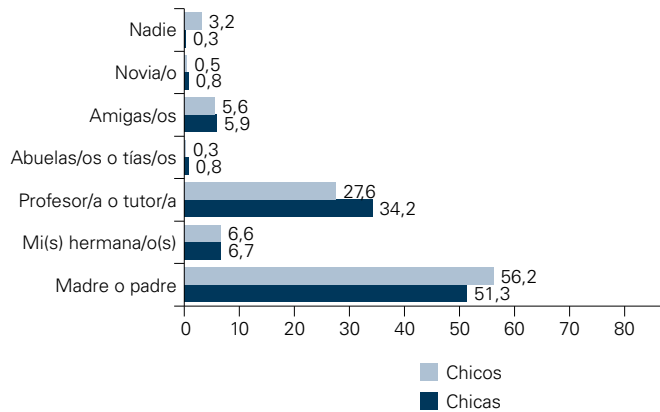
	LUGAR DE NACIMIENTO		Diferencia	Total	N
	Euskadi	Extranjeros			
1. Tener buenas relaciones familiares	98,0	98,5	- 0,4	98,1	732
2. Ganar dinero	93,0	86,3	6,7	92,4	689
3. Tener muchas/os amigas/os	92,3	92,6	- 0,3	92,3	678
4. Obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional	90,3	95,5	- 5,1	90,8	671
5. Cuidar el medio ambiente	89,8	95,3	- 5,5	90,3	672
6. Tener una relación de pareja satisfactoria	91,3	77,9	13,4	90,1	667
7. Tener éxito en el trabajo	86,3	91,0	- 4,6	86,7	643
8. Respetar las normas, la autoridad	83,5	91,0	- 7,5	84,2	619
9. Disponer de mucho tiempo libre	83,8	80,6	3,2	83,5	613
10. Preocuparse por defender la vida de las personas amenazadas	72,6	74,2	- 1,6	72,7	537
11. Preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo	64,8	69,1	- 4,2	65,2	486
12. Tener una vida sexual satisfactoria	64,8	64,6	0,2	64,8	475
13. Vivir al día sin pensar en el mañana	61,4	55,2	6,2	60,9	447
14. Hacer cosas para mejorar el barrio	59,8	64,6	- 4,7	60,3	442
15. Preocuparse por cuestiones religiosas	23,3	37,8	- 14,5	24,6	181
16. Interesarse por temas políticos	15,2	13,4	1,8	15,1	111

Así, mientras las/los jóvenes nacidas/os en Euskadi dan más valor a las relaciones de pareja (con una diferencia del 13%), a ganar dinero (diferencia del 7%) y a vivir el presente sin pensar en el mañana (6% más de apoyo), las/los jóvenes nacidas/os en el extranjero priman sobre las/los vascas, por este orden, en preocuparse por cuestiones religiosas (14% de diferencia), respetar las normas y la autoridad (7%) y cuidar el medio ambiente (5%).

Una vez analizadas sus preferencias y teniendo en cuenta la importancia que las/los menores otorgan a unas sólidas relaciones interpersonales, hemos considerando pertinente conocer cuáles de las personas de su entorno tienen más peso cuando estas/os jóvenes necesitan de apoyo en relación con diferentes temas.

Empezaremos por analizar a quién acudirían preferentemente si necesitaran consejo o apoyo en cuestiones de estudio.

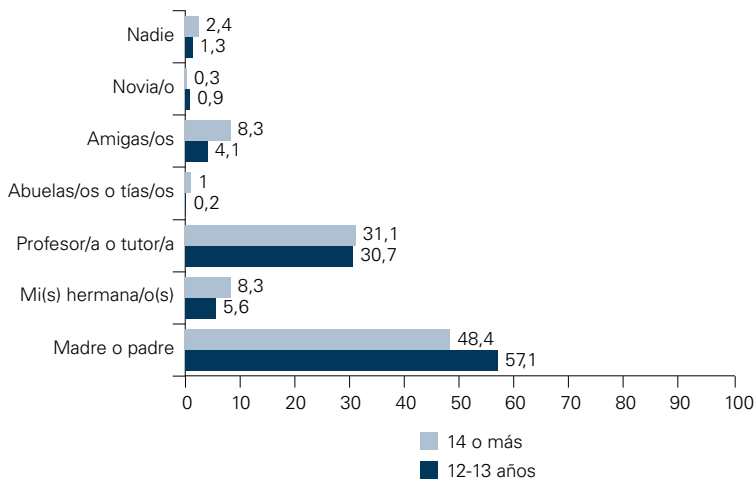
Gráfico 66. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio? Según sexo



En el Gráfico 66 observamos que en estas situaciones las/los jóvenes se inclinan por el apoyo materno/paterno, con un porcentaje medio del 53,7%, seguido de “Profesor/a o tutor/a”, con un 30,8%. Vemos, además, que son los chicos quienes acuden con un porcentaje mayor a los padres, mientras que el porcentaje de las chicas que eligen al profesor/a o tutor/a es en un 7% mayor que el de los chicos.

¿Se mantienen estas distribuciones en función de la edad?

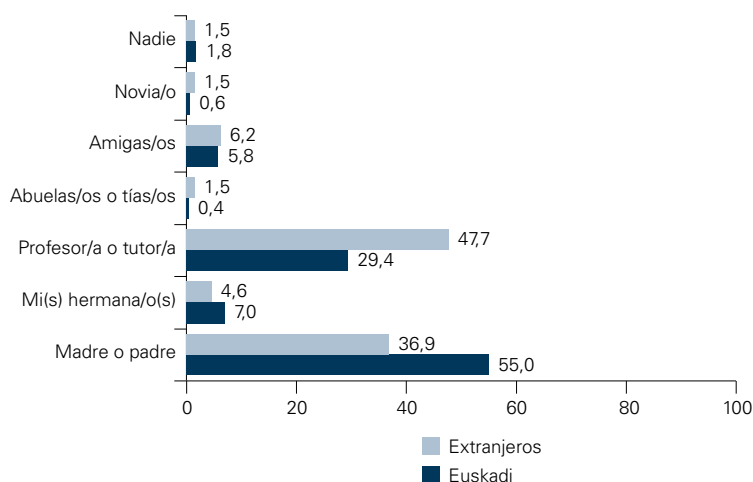
Gráfico 67. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio?. Según edad



Tal y como aparece en el Gráfico 67, existe una diferencia fundamental en cuanto a la edad y es que mientras las/los jóvenes de 12-13 años recurren casi en un 10% más de ocasiones a sus madres/padres en comparación con las/los mayores, la diferencia porcentual queda repartida entre amigas/os y hermanas/os según aumenta la edad.

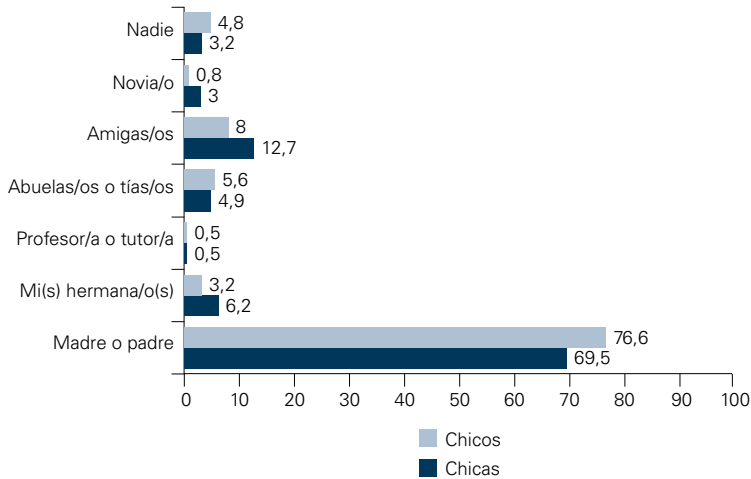
No menos destacable resulta la respuesta analizada con base en el lugar de nacimiento. En este caso, mientras que las/los nacidas en el extranjero parecen confiar principalmente en el profesorado con una diferencia del 18% con respecto a las/los nacidas/os en Euskadi, este porcentaje se invierte a la hora de acudir a sus madres/padres.

Gráfico 68. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de estudio? Según lugar de nacimiento



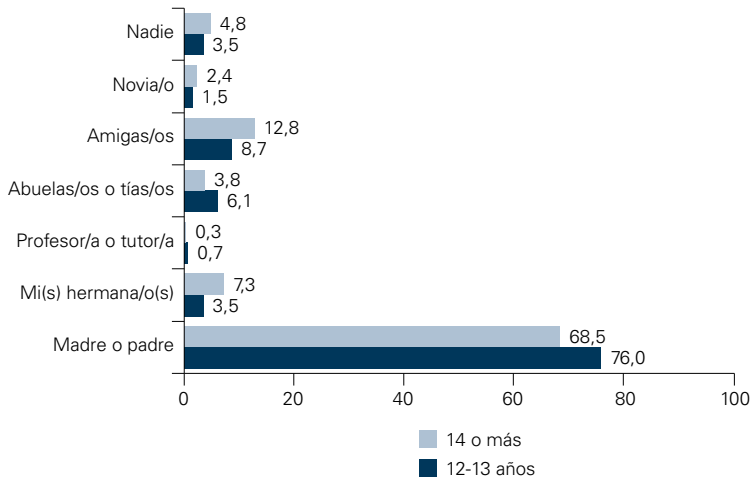
En cuanto a las cuestiones familiares, encontramos bastante unanimidad al elegir principalmente a madres/padres como personas de referencia, independientemente de las variables (73%). Lo único reseñable, quizá, en cuanto al sexo, es el hecho de que las chicas acuden más que los chicos a sus amistades (13% frente a 8%), mientras que éstos acuden más a sus madres/padres (77% frente a 69%).

Gráfico 69. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones familiares? Según sexo



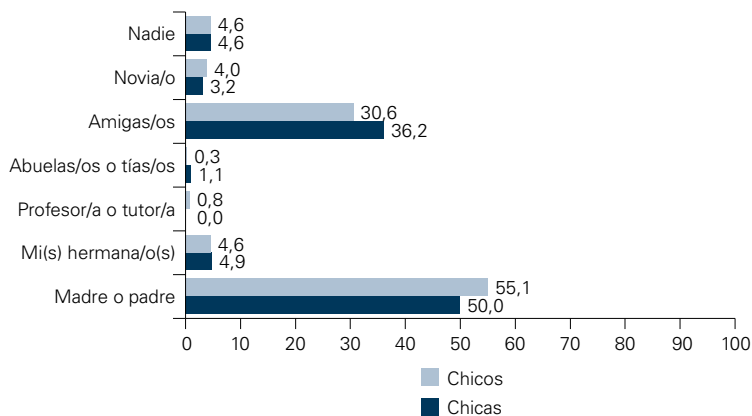
Analizando las opciones de respuesta en función de la edad de las/los encuestadas/os, comprobamos en el siguiente gráfico que se mantiene el mismo patrón de respuestas que encontrábamos en relación con los estudios. Es decir, que mientras las/los de 12-13 años acuden con mayor asiduidad que los de 14 ó más a sus madres/padres (76% frente a 69%), estos últimos lo hacen más a sus amistades y hermanas/os. De ello es posible interpretar que mientras en la infancia las/los madres/padres forman en eje fundamental de referencia de las/los menores, a medida que éstas/os crecen encuentran en sus iguales otros vínculos de apoyo, diversificando así sus relaciones.

Gráfico 70. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones familiares? Según edad



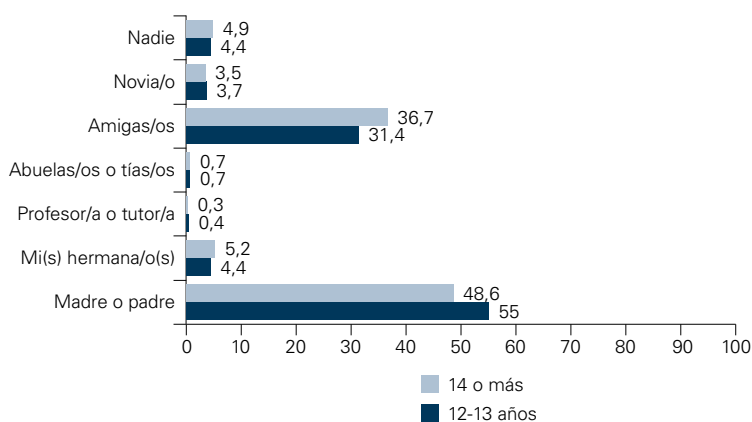
En cuanto a los temas más lúdicos, también en esta ocasión son las/los madres/padres el primer referente de las/los menores (53%), seguidas/os de las amistades (32%). Del mismo modo que en la pregunta anterior, las chicas acuden en mayor porcentaje que los chicos a sus amigas/os (36% frente a 30%), mientras ellos acuden más a sus madres/padres (55% frente a 50%).

Gráfico 71. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según sexo



Exactamente lo mismo vuelve a suceder en función de la edad: son las/los menores quienes acuden en mayor proporción a sus madres/padres, y las/los mayores quienes buscan apoyo en las amistades.

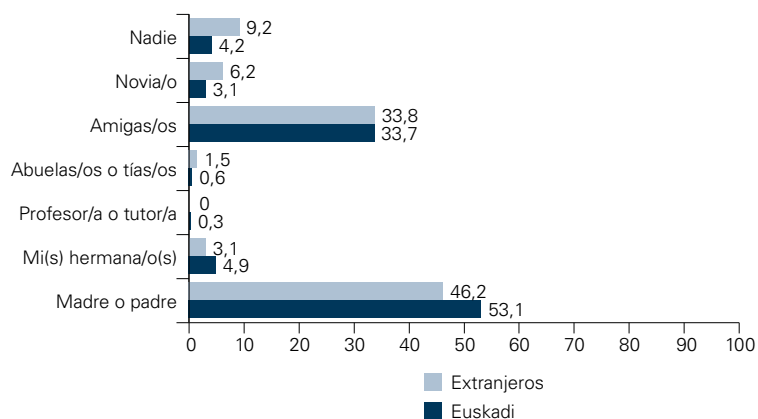
Gráfico 72. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según edad



Entre las/los nacidas/os en Euskadi, el porcentaje de quienes acuden a sus madres/padres para consultar temas vinculados al ocio es un 6,9% mayor al de las/los nacidas/os en el

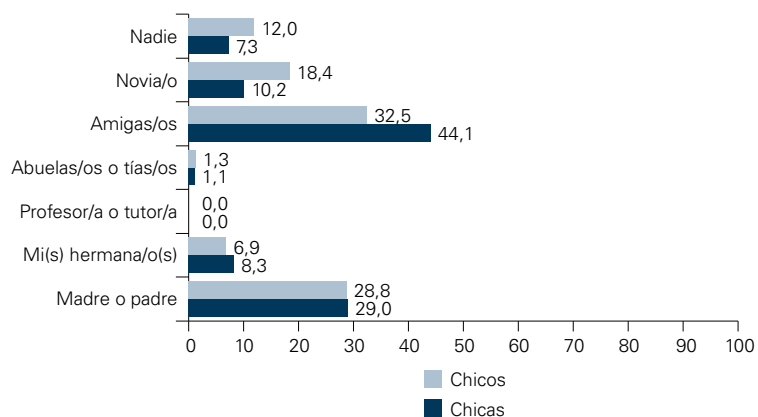
extranjero, mientras que éstas/os últimas/os afirman no acudir a “Nadie” en un 5% más en comparación con las/los naturales de Euskadi.

Gráfico 73. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones de tiempo libre, vacaciones...? Según lugar de nacimiento



Veamos ahora lo que sucede ante dificultades en temas más íntimos. Tal y como aparece en el Gráfico 74, en cuestiones sexuales las/los jóvenes vascas/os acuden preferentemente a las amistades (38,2%), aunque siguen considerando también, con un porcentaje del 28,9%, a sus madres/padres, ocupando las parejas el tercer lugar. Aunque carecemos de la información pertinente para afirmarlo con certeza, es posible que el hecho de que las parejas queden relegadas a un tercer puesto se deba a que en el rango de edad de este colectivo (12-14 años) muchas/os de las/los jóvenes aún no la tienen.

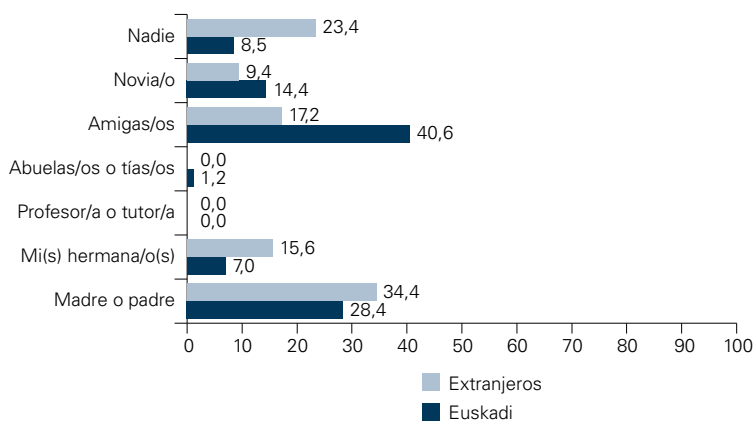
Gráfico 74. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones sexuales y amorosas? Según sexo



Con relación al sexo, tal y como muestran las barras del mismo gráfico, mientras las chicas parecen confiar más en sus amistades que los chicos (44% frente a 32%), los chicos parecen confiar más en sus parejas a la hora de tratar estos temas (18% frente a 10%).

Una vez más encontramos que el lugar de nacimiento parece determinante a la hora de elegir a quién acudir. Como podemos observar en el Gráfico 75, mientras las/las nacidas/os en Euskadi acuden en un 23,4% más a las amistades, las/las nacidas/os en el extranjero no recurren a nadie un 14,9% más de veces. Es probable que, tal y como veíamos en apartados anteriores, el hecho de disponer de menor número de amistades y quizá la influencia cultural de sus países de origen dificulten en cierta medida esta comunicación tan íntima y personal.

Gráfico 75. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en cuestiones sexuales y amorosas? Según lugar de nacimiento



De los datos obtenidos hasta ahora en relación con las principales fuentes de apoyo de las/las menores vascas/os podemos concluir, en términos generales, lo siguiente:

- En función de la variable sexo, las chicas acuden con mayor asiduidad a sus amigas/os, mientras que ellos confían más en sus padres si se trata de temas más banales, o prefieren no compartir sus preocupaciones con nadie cuando se plantean temas más íntimos y personales.
- Dependiendo de la edad, mientras las/las más jóvenes (12-13 años) acuden más a sus madres/padres, los más mayores piden consejo más habitualmente a amigas/os y hermanas/os.
- Y, en función del lugar de nacimiento, se percibe que las/las jóvenes nacidas/os en el extranjero acuden con mayor frecuencia al profesorado que a sus madres/padres. No obstante, cabe decir a este respecto que esta notable diferencia sólo ha sido tal en el tema referente a los estudios, por lo que no tiene que implicar

necesariamente una mayor confianza en las/los profesoras/es, sino simplemente percibirles más capacitados dada su profesión.

- *Agentes de transmisión de valores*

En términos más generales esta vez, hemos pretendido conocer el peso que las/los jóvenes otorgan a cada uno de los siguiente agentes con respecto a orientaciones de vida. Para ello, se les ha planteado la pregunta “¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida?;” con las opciones de respuesta recogidas en la Tabla 127.

Tabla 127. ¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida? (%) Según lugar de nacimiento

	LUGAR DE NACIMIENTO		Diferencia	TOTAL	N
	Euskadi	Extranjeros			
1. En casa con la familia	91,6	92,6	- 0,9	91,7	690
2. Entre las/los amigas/os	54,2	42,6	11,5	53,1	400
3. En la calle, entre la gente de mi edad	16,3	8,8	7,5	15,6	118
4. En los libros	28,0	32,3	- 4,2	28,4	214
5. En los medios de comunicación	22,6	29,4	- 6,7	23,2	175
6. En los centros de enseñanza	56,8	41,1	15,6	55,4	417
7. En el templo o iglesia de mi religión	7,8	17,6	- 9,7	8,7	66
8. En internet	14,1	16,1	- 2,0	14,3	108
9. En ningún sitio	1,7	1,4	0,2	1,7	13

Sin duda alguna, el peso fundamental recae sobre la familia, con un 91,7%, seguida por los centros de enseñanza, con un 55,4%, y las/los amigas/os, con un 53,1%.

A pesar de que los porcentajes relativos a la familia son similares, encontramos diferencias en el peso que otorgan a otros agentes de transmisión según el lugar de nacimiento. Así, mientras las/los nacidas en Euskadi confían más en los centros de enseñanza (57% frente a 41%), las amistades (54% frente a 43%) o incluso en la calle, entre gente de su edad (16% frente a 9%), para las/los nacidas/os en el extranjero aumenta considerablemente el peso que tiene su religión (18% frente a 8%).

En cuanto a la edad y en vista de los resultados de la Tabla 128, lo más destacable es el mayor valor que otorgan las/los más pequeñas/os en comparación con las/los más mayores a internet (18% frente a 9%), así como a los libros (32% frente a 23%).

Tabla 128. ¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida? (%) Según edad

	EDAD		Diferencia	Total	N
	12-13 años	14 ó más			
1. En casa con la familia	91,4	92,5	- 1,0	91,8	700
2. En los centros de enseñanza	56,2	55,4	0,7	55,9	426
3. Entre las/los amigas/os	54,4	51,0	3,4	53,1	405
4. En los libros	32,0	23,1	8,9	28,6	218
5. En los medios de comunicación	25,4	19,7	5,7	23,2	177
6. En la calle, entre la gente de mi edad	16,8	13,6	3,2	15,6	119
7. En internet	17,7	9,1	8,5	14,4	110
8. En el templo o iglesia de mi religión	10,9	5,1	5,8	8,6	66
9. En ningún sitio	1,9	1,3	0,5	1,7	13

- *Religión*

En este apartado analizaremos la elección religiosa de las/los alumnas/os, para lo que hemos incluido en el listado de opciones las recogidas en la Tabla 129 analizadas en función del lugar de nacimiento, pues ésta ha resultado ser la variable sociodemográfica que mayores diferencias indicaba.

Tabla 129. En materia religiosa te consideras... (%). Según lugar de nacimiento

RELIGIÓN	LUGAR NACIMIENTO		Diferencia	Total	N
	Euskadi	Extranjeros			
Católico practicante	11,2	16,6	- 5,4	11,7	86
Católico poco practicante	28,7	33,3	- 4,6	29,1	214
Católico no practicante	23,9	24,2	- 0,3	23,9	176
Creyente de otra religión	2,2	12,1	- 9,8	3,1	23
Indiferente	7,6	6,0	1,5	7,4	55
Ateo	6,4	3,0	3,4	6,1	45
No creyente	19,8	4,5	15,3	18,5	136
Total	100	100	-	100	735

Así, tal y como muestran los datos de la tabla, la opción mayoritaria es la de “Católico poco practicante”, con un 29,1%, seguida de “Católico no practicante”, con un 23,9%, y “No creyente”, con un 18,5%.

En cuanto a las diferencias por el lugar de nacimiento, encontramos que el porcentaje de personas nacidas en Euskadi que se consideran “No creyentes” son en un 10% superior

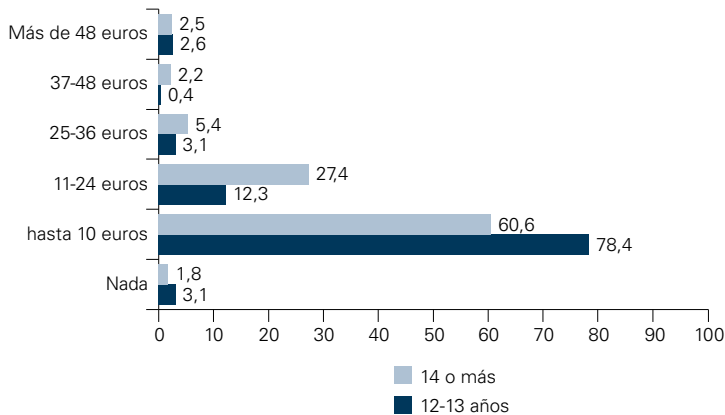
a las de las/os jóvenes nacidas/os en el extranjero que han seleccionado esta opción (12% frente a 2%). Por el contrario, las/los nacidas/os en Euskadi superan a las/los nacidas/os en el extranjero, con un 15%, en la respuesta “No creyente” (20% frente a 5%).

- *Dinero*

Qué duda cabe que hablar de ocio en los tiempos que corren implica hablar de dinero. Atrás quedaron ya juegos como la goma, la cuerda o coger renacuajos. La preferencia de la vida en la ciudad frente a la del campo, el vertiginoso desarrollo y aumento de las nuevas tecnologías y una sociedad más consumista en la que, en vista de los resultados preponderan además los valores más materiales, ha derivado en que actividades como los videojuegos, ir a la discoteca o estar a la moda –que suponen hoy en día una considerable inversión económica, además de temporal– encabezan las listas de las preferencias de ocio de las/los más pequeñas/os.

Sin embargo, frecuentemente éstos son gastos de los que las/los madres/padres se hacen cargo, independientes de la paga semanal de la que disponen las/los menores para su propia administración. Con la intención de estimar la cantidad de dinero disponible para sus gastos semanales, hemos preguntado a las/los jóvenes “¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la semana para tus gastos personales?”. Dado que la respuesta era abierta, hemos codificado posteriormente los datos obtenidos en las opciones reflejadas en el Gráfico 76.

Gráfico 76. ¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la semana para tus gastos personales? Según edad

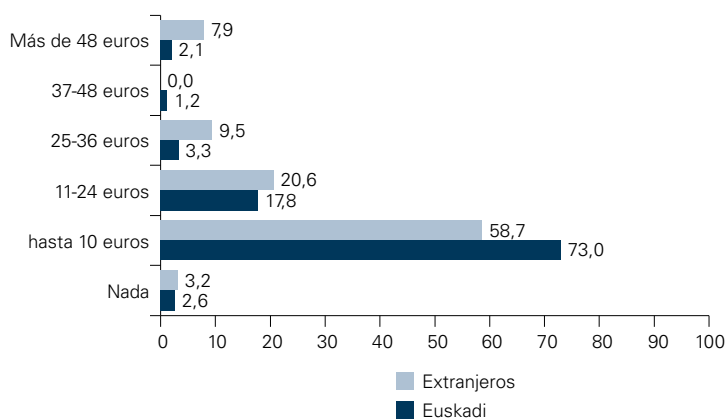


En este sentido, las mayores diferencias las encontramos en función de la edad y del lugar de nacimiento. Así, la respuesta más seleccionada ha sido “Hasta 10 euros”, con una media del 71,6%. Entre quienes afirman disponer de esta cantidad de dinero existe una diferencia de 17,8 puntos de las/los jóvenes de 12-13 años frente a los de 14 ó más, diferencia porcentual que prácticamente se invierte entre quienes han respondido “Entre 11-24 euros”.

De esto entendemos que existe una correlación entre edad y dinero, en la que, como cabe esperar, las/los de 12-13 años reciben menos dinero que las/los mayores.

Con relación al lugar de nacimiento, observamos que las personas nacidas/os en Euskadi superan con una diferencia del 14,3% a las/los nacidas en el extranjero en la respuesta "Hasta 10 euros"; mientras que esta diferencia se invierte si sumamos las respuestas de quienes tienen desde 11 hasta más de 48 euros. Por lo tanto, en vista de los resultados, el poder adquisitivo de las/los jóvenes extranjeras/os supera al de las/los nacidas/os en Euskadi.

Gráfico 77. ¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la semana para tus gastos personales? Según lugar de nacimiento



3.2.2. Ecología y medio ambiente

Tal y como hemos podido comprobar hasta ahora, aunque las/los menores otorgan preferencia a los valores más materiales, superficiales y estéticos, hemos observado que la ecología y el medio ambiente es un tema que les compete de una forma u otra.

Con el objetivo de concretar el nivel de implicación cognitivo y conductual de estas/os jóvenes en relación con el tema que nos ocupa, les hemos planteado una serie de creencias y medidas relacionadas.

La Tabla 130 recoge el listado de opiniones que les hemos presentado, pidiéndoles que seleccionasen "Muy de acuerdo", "Bastante de acuerdo", "Regular", "Poco de acuerdo" o "Nada de acuerdo", en función de su grado de acuerdo con la idea planteada.

Tabla 130. De las siguientes afirmaciones señala tu grado de acuerdo o desacuerdo (%) (sólo quienes han respondido “Muy de acuerdo” y “Bastante de acuerdo”). Según sexo

AFIRMACIONES	SEXO		Diferencia	Total	N
	Chicas	Chicos			
1. Hay grupos ecologistas que viven del cuento, impidiendo el desarrollo de la sociedad	31,4	47,1	- 15,7	39,3	281
2. La ciencia y la tecnología asegurarán que no convirtamos la Tierra en inhabitable	43,1	54,6	- 11,5	48,8	347
3. La llamada crisis ecológica de la humanidad se está exagerando mucho	37,6	44,5	- 6,9	41,0	290
4. La protección del medio ambiente ha de ser prioritaria en la política, incluso si ello provoca un crecimiento económico más lento	46,7	52,6	- 5,9	49,7	353
5. Mi estilo de vida (consumo, formas de ocio, etc.) como ciudadana/o de un país desarrollado es importante para la conservación del planeta	48,4	45,6	2,8	47,0	335

Con el objetivo de recoger los datos más destacables, hemos incluido en la tabla la suma de las respuestas de quienes han respondido “Muy de acuerdo” y “Bastante de acuerdo”.

A pesar de que la creencia más aceptada por las/los menores es la referente a “La protección del medio ambiente ha de ser prioritaria en la política, incluso si ello provoca un crecimiento económico más lento” y la menos “Hay grupos ecologistas que viven del cuento, impidiendo el desarrollo de la sociedad”, no existe más de un 10% de diferencia entre ambas, con lo que las respuestas se encuentran relativamente igualadas en puntos intermedios.

En función del sexo, sin embargo, observamos entre los chicos mayor escepticismo hacia la labor de algunos grupos ecologistas (el 47% frente al 31% ha respondido “Hay grupos ecologistas que viven del cuento, impidiendo el desarrollo de la sociedad”) y mayor confianza en la ciencia y la tecnología para evitar que la Tierra sea inhabitable (el 55% frente al 43%).

Tal y como muestran los datos de la Tabla 131, también hemos encontrado diferencias reseñables en función del lugar de nacimiento.

**Tabla 131. De las siguientes afirmaciones señala tu grado de acuerdo o desacuerdo (%).
Según lugar de nacimiento**

	LUGAR DE NACIMIENTO		Diferencia	Total	N
	Euskadi	Extranjeros			
1. La protección del medio ambiente ha de ser prioritaria en la política, incluso si ello provoca un crecimiento económico más lento	49,6	50,8	- 1,2	49,7	348
2. La ciencia y la tecnología asegurarán que no convirtamos la Tierra en inhabitable	49,9	39,3	10,5	49,0	343
3. Mi estilo de vida (consumo, formas de ocio, etc.) como ciudadana/o de un país desarrollado es importante para la conservación del planeta	46,4	51,6	- 5,2	46,8	329
4. La llamada crisis ecológica de la humanidad se está exagerando mucho	41,8	31,1	10,7	40,9	285
5. Hay grupos ecologistas que viven del cuento, impidiendo el desarrollo de la sociedad	40,3	26,2	14,1	39,1	276

En vista de los datos, las/los nacidas/os en países extranjeros están más sensibilizados con la necesidad de adaptar tanto las políticas como el propio estilo de vida individual a la crisis ecológica actual, mientras que las/los nacidas/os en Euskadi opinan en mayor medida que ésta se está exagerando (42% frente a 31%), que además ciertos grupos ecologistas están beneficiándose de la ocasión (40% frente a 26%) y confían en la ciencia para solventar la situación en el futuro (50% frente a 39%), mostrando así una visión más materialista y tecnológica de las circunstancias ambientales del momento.

Una vez conocidas las opiniones y creencias de base por las que, teóricamente al menos, debieran regirse estas/os menores, analicemos ahora las prácticas diarias y veamos el grado de coherencia que mantienen. Para ello, les hemos presentado un listado de medidas a priori beneficiosas para la protección del medio ambiente y el consecuente desarrollo sostenible, y les hemos pedido que respondan a cada una de ellas en función de tres opciones de respuesta: 1-ya lo hago, 2-no lo hago, pero he pensado hacerlo” y 3-ni lo hago ni creo que lo haga.

Tabla 132. ¿Cuáles de las siguientes medidas has tomado para contribuir a asegurar un futuro sostenible? Según edad

MEDIDAS FUTURO SOSTENIBLE	EDAD		Diferencia	Media*	N
	12-13 años	14 ó más			
1. Asistir o participar en eventos en defensa del medio ambiente	2,15	2,30	- 0,15	2,20	723
2. Decidir mi voto en las elecciones en razón de estas cuestiones	2,07	2,06	0,01	2,06	713
3. Comer menos carne y más frutas y verduras	1,90	2,04	- 0,14	1,95	714
4. Comprar bebidas con envase retornable o reciclable	1,72	1,87	- 0,15	1,78	716
5. Reducir mi consumo cuando no es imprescindible	1,64	1,63	0,01	1,64	706
6. Limitar mi consumo de agua corriente	1,48	1,66	- 0,18	1,55	734
7. Hacer lo que puedo para reciclar residuos	1,44	1,59	- 0,15	1,50	728
8. Apagar las luces y aparatos eléctricos cuando no son necesarios	1,40	1,35	0,05	1,38	730

* Las puntuaciones oscilan entre 1-ya lo hago y 3-ni lo hago ni creo que lo haga.

Una vez estudiados los datos de la tabla, cabe mencionar que las respuestas más favorables han resultado “Apagar las luces y aparatos eléctricos cuando no son necesarios” (1,3), y “Hacer lo que puedo para reciclar residuos” y “Limitar mi consumo de agua corriente” (1,5), mientras que las menos favorables han sido “Asistir o participar en eventos en defensa del medio ambiente” (2,2), “Decidir mi voto en las elecciones en razón de estas cuestiones” (2) y “Comer menos carne y más frutas y verduras” (1,9).

Teniendo en cuenta que, por sintetizarlo de algún modo, podríamos decir que el nivel de preocupación de estas/os menores respecto a la problemática medioambiental rondaba aproximadamente el 50-60% (según sus afirmaciones de la Tabla 132), parece que sus actuaciones resultan concordantes con las mismas, ya que la mayoría se sitúa igualmente en un punto intermedio de la escala (entre 1,4 y 2,2) a la hora de actuar en pro del desarrollo sostenible.

En función de la edad, también en este ámbito se advierten diferencias, siendo las/los más pequeños quienes más concienciados e implicados están en relación con las medidas para la contribución al futuro sostenible. Concretamente, tal y como podemos observar en la Tabla 132, se muestran más dispuestas/os a “Limitar el consumo de agua corriente” (1,5 frente a 1,8), “Asistir o participar en eventos en defensa del medio ambiente” (2,15 frente a 2,3), “Comprar bebidas con envase retornable o reciclable” (1,7 frente a 1,9) y hacer lo que pueden para “Reciclar residuos” (1,4 frente a 1,6).

- *Derechos humanos*

Por último, y no por ello menos importante, hemos querido conocer a cuáles de los derechos humanos presentados en Tabla 133 otorgan las/los menores mayor relevancia. Para ello, les hemos pedido que seleccionen los cuatro que consideran más importantes.

Tabla 133. De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes (%). Según sexo

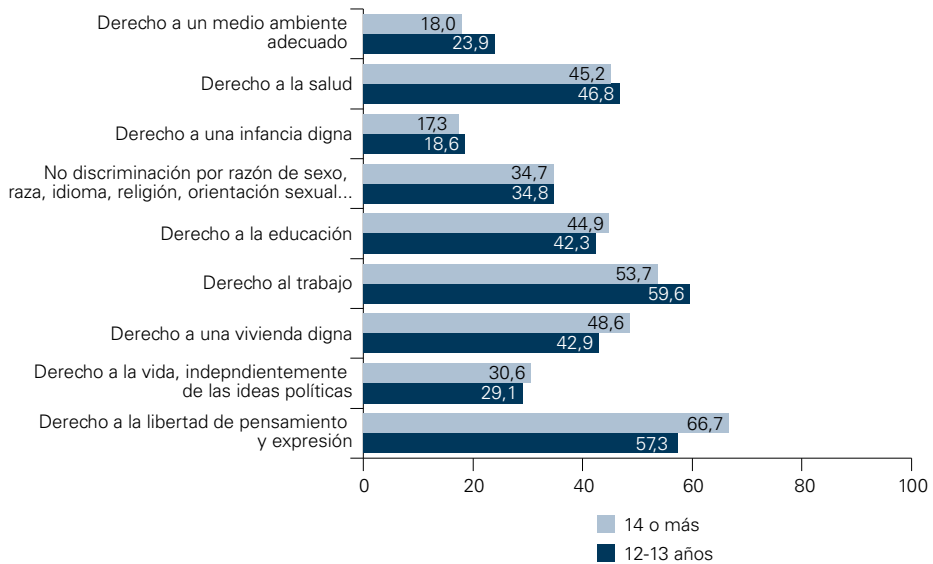
DERECHOS HUMANOS	SEXO		Diferencia	Total	N
	Chicas	Chicos			
1. Derecho a la libertad de pensamiento y expresión	60,6	61,1	- 0,5	60,8	464
2. Derecho al trabajo	59,8	54,8	4,9	57,3	437
3. Derecho a la salud	47,2	45,1	2,1	46,1	352
4. Derecho a una vivienda digna	43,5	46,7	- 3,1	45,1	344
5. Derecho a la educación	47,5	39,1	8,4	43,3	330
6. No discriminación por razón de sexo, raza, idioma, religión, orientación sexual...	37,5	32,0	5,5	34,7	265
7. Derecho a la vida, independientemente de las ideas políticas	30,1	29,1	1,0	29,6	226
8. Derecho a un medio ambiente adecuado	21,0	22,3	- 1,3	21,6	165
9. Derecho a una infancia digna	19,1	17,0	2,1	18,1	138

Tal y como refleja dicha tabla, encabezan este ranking “Derecho a la libertad de pensamiento y expresión”, con un 60,8%; “Derecho al trabajo”, con un 57,3%; “Derecho a la salud”, con un 46,19% y “Derecho a una vivienda digna”, con un 45,1%, temas todos ellos especialmente actuales en la sociedad vasca.

Sin embargo, la diferencia más notable por sexos hace referencia al “Derecho a la educación”, apoyando las chicas la afirmación en un 8% más que los chicos (47% frente a 39%).

Volviendo ahora al “Derecho a la libertad de pensamiento y expresión”, elegido por las/los jóvenes como el más importante, observamos que, tal y como muestra el Gráfico 78, existen diferencias en cuanto a la edad.

Gráfico 78. De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes. Según edad



En este caso son precisamente las/los más mayores quienes, con un 9,4% de diferencia sobre las/los menores, se decantan por esta opción. Dada la mayor implicación en los temas políticos que advertíamos en estas edades en apartados previos, resulta sensato pensar que esta diferencia pueda deberse en cierta medida a la situación política que concierne a la sociedad vasca.

Pero, además de sexo y edad, una vez más encontramos diferencias basadas en el lugar de nacimiento.

Gráfico 79. De la siguiente lista de derechos humanos, señala hasta cuatro, los que te parecen más importantes. Según lugar de nacimiento



En esta ocasión el nuevo cruce de variables nos permite apreciar que un porcentaje importante de las/os jóvenes que habían priorizado el “Derecho a la libertad de pensamiento y expresión” eran precisamente las/los nacidas en el extranjero (80% frente a 60%). Además, son también éstas/os quienes dan mayor importancia al “Derecho a la educación” (59% frente a 41%). Por el contrario, son las/los menores nacidas/os en Euskadi quienes valoran más el “Derecho a la salud” (48% frente a 28%), así como el “Derecho a un medio ambiente *adecuado*” (22% frente a 11%).

3.3. Actitudes, tolerancia hacia el diferente

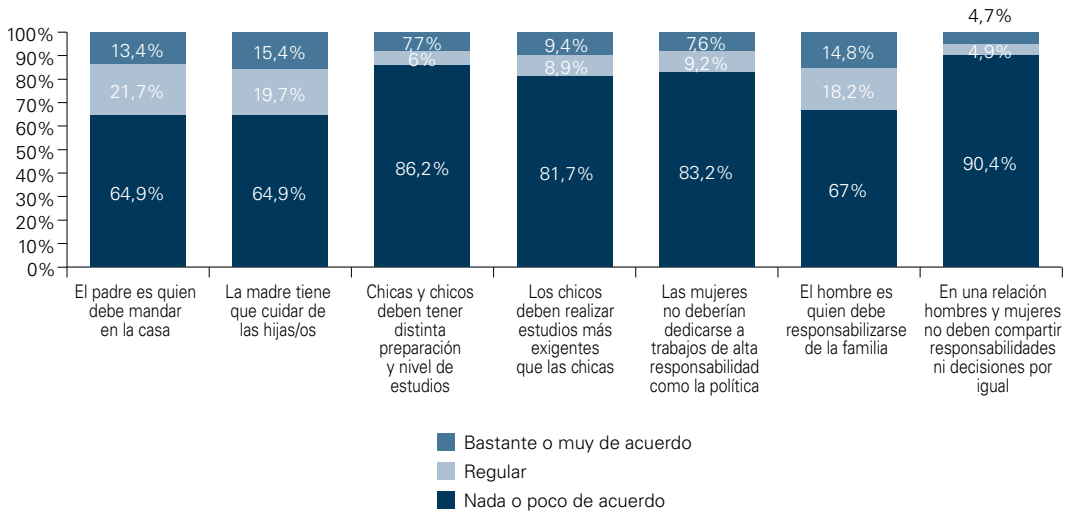
Por último, en este apartado relativo a las/los estudiantes de ESO, analizaremos sus cogniciones, actitudes y comportamientos en una diversidad de temas que han sido agrupados bajo el título “Actitudes, tolerancia hacia el diferente”. Esta sección incluye sus posturas ante la igualdad chica/chico, las personas con discapacidad, las personas inmigrantes, las personas homosexuales y sus actitudes hacia la violencia de ETA.

3.3.1. Igualdad chica/chico

Con el propósito de conocer los criterios de igualdad chica/chico por los que se rigen las/los jóvenes, hemos presentado una serie de ítems recogidos en el Gráfico 80, sobre los cuales les hemos pedido que se posicionen eligiendo entre las posibles opciones respuesta “muy de acuerdo”, “bastante de acuerdo”, “regular”, “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo.”

Sin embargo, posteriormente, con la intención de sintetizar la información recogida y su posterior interpretación, las respuestas han sido reagrupadas del siguiente modo: “nada o poco de acuerdo”, “regular”, “bastante o muy de acuerdo”.

Gráfico 80. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico)



De este gráfico podemos destacar las siguientes ideas:

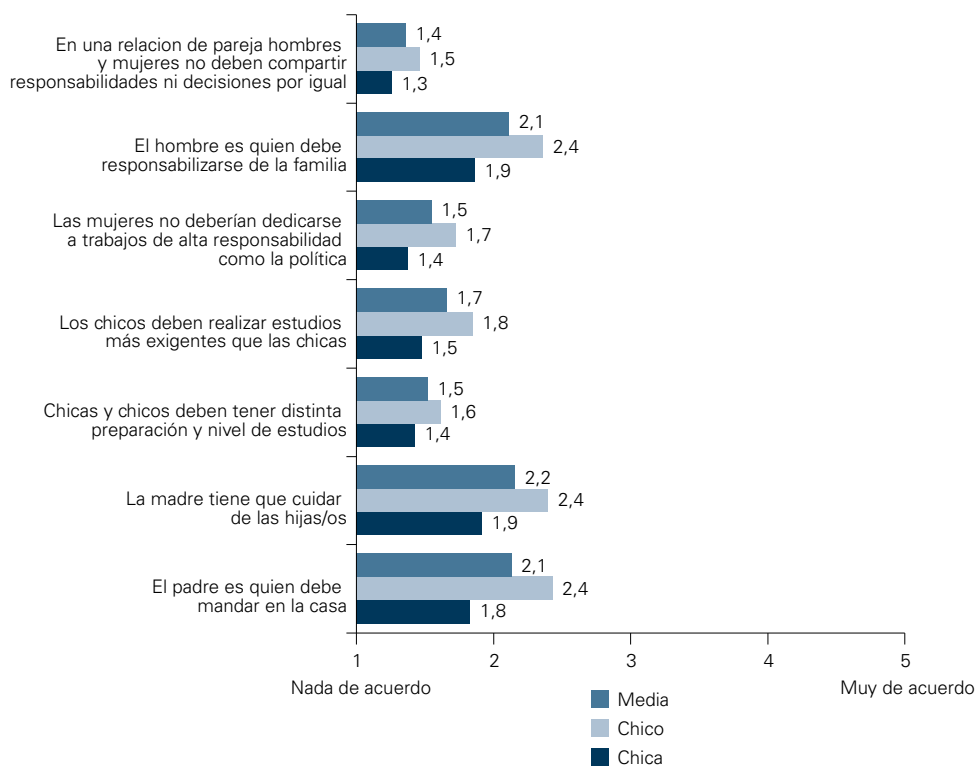
- En general cabe destacar que las afirmaciones, planteadas todas ellas desde la infravaloración de la mujer, reciben como media un rechazo del 77%, lo que indica que, aunque en términos globales nos encontramos ante una juventud que apoya los derechos de la mujer del mismo modo que los del hombre, existe todavía una/o de cada cuatro menores que sigue demostrando una mentalidad machista.
- El menor grado de acuerdo lo encontramos en las afirmaciones que hacen referencia fundamentalmente a las diferencias relativas tanto a la formación académica (“Chicas y chicos deben tener distinta preparación y nivel de estudios”; 86% de desacuerdo) como las responsabilidades (“Las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad como la política”; 83% de desacuerdo, y “En una relación hombres y mujeres no deben compartir responsabilidades ni decisiones por igual”; 90% de desacuerdo).
- Las afirmaciones que reciben mayor apoyo, y por tanto muestran pensamientos más machistas, son aquellas relativas al ámbito del hogar. Así, por ejemplo, “El padre es quien debe mandar en casa” recibe un 13% de apoyo, y “La madre es quien debe cuidar de las/los hijas/os” y “El hombre es quien debe responsabilizarse de la familia” un 15%.

Pero ¿cómo explicar el hecho de que la afirmación “En una relación hombres y mujeres no deben compartir responsabilidades ni decisiones por igual” reciba un desacuerdo del 90%, mientras que esta cifra se reduce al 67% en “El hombre es quien debe responsabilizarse de la familia”?

En este sentido cabe cuestionarse si las/los jóvenes considerarán el concepto “relación” una fase transitoria que llega a su fin en el momento de formar una familia, circunstancia en la que, por causas desconocidas, estiman oportuno el nuevo reparto de roles en el que la madre se responsabiliza del cuidado de las/los menores y el padre de todo lo demás.

Independientemente de las hipótesis que expliquen los resultados obtenidos, atengámonos ahora a los hechos para comprobar en qué medida estas respuestas han variado en función del sexo de las/los encuestadas/os. Para ello, examinaremos los datos recogidos en el Gráfico 81, en el que las medias por sexo han sido codificadas en función de la siguiente escala: 1-nada de acuerdo, 2-poco de acuerdo, 3-regular, 4-bastante de acuerdo y 5-muy de acuerdo.

Gráfico 81. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico). Según sexo



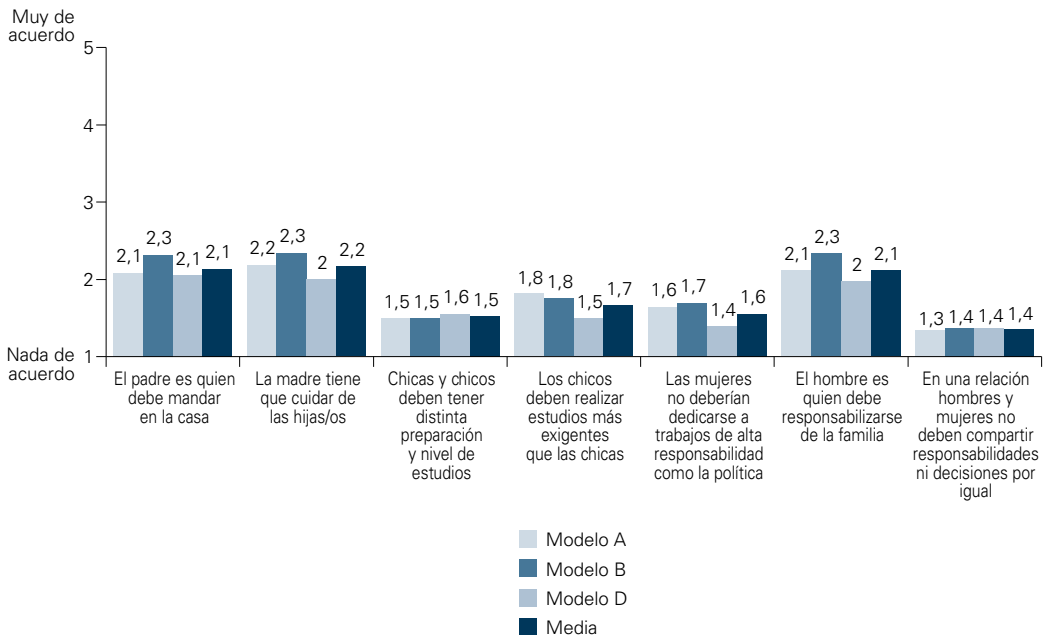
Con base en los datos obtenidos, podemos constatar lo siguiente:

- Sin duda las chicas están más sensibilizadas con la igualdad entre hombres y mujeres, ya que muestran mayor discrepancia con todas y cada una de las afirmaciones planteadas.
- Pero, además, donde más diferencia se percibe en la mentalidad de las/los menores con base en el sexo es precisamente en aquellas afirmaciones que han recibido mayor aceptación general y que comentábamos previamente: “El hombre es quien debe de responsabilizarse de la familia” y “La madre tiene que cuidar de las/los hijas/os” (2,4 frente a 1,9 en ambas), y “El padre es quien debe mandar en casa” (2,4 frente a 1,8).

De estos datos podemos deducir que el mayor choque de mentalidades se encuentra precisamente en el ámbito familiar, en el que mientras los chicos siguen manteniendo una mentalidad más machista, ellas apuestan por la igualdad en mayor medida.

Sin embargo, además de las diferencias en función del sexo de las/los encuestadas/os, tal y como muestra el Gráfico 82, hemos encontrado también diferencias relativas al modelo educativo que están cursando estas/os jóvenes.

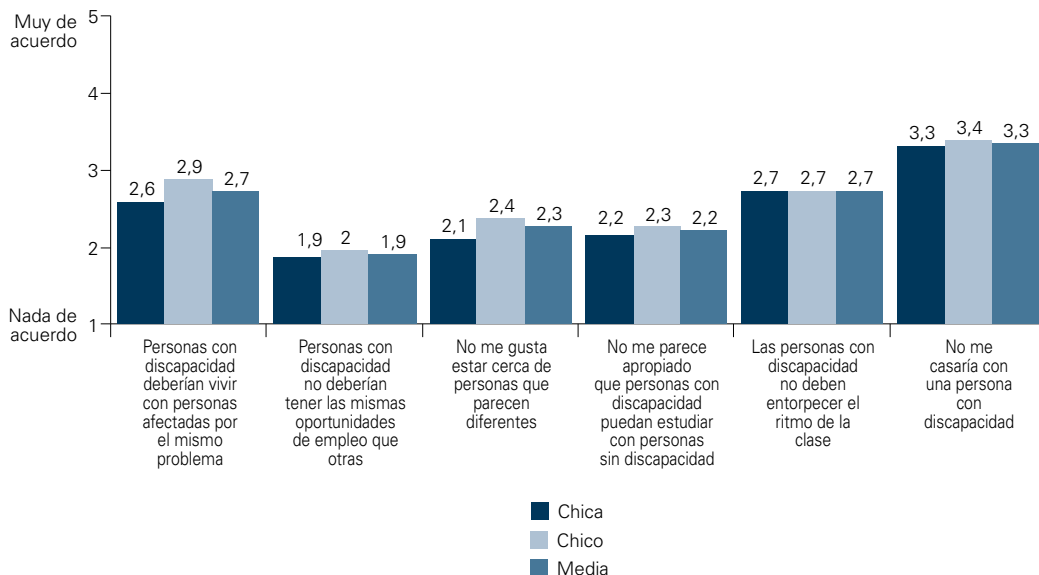
Gráfico 82. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (igualdad chica/chico). Según modelo



3.3.2. Personas con discapacidad

Esta nueva sección pretende conocer las opiniones de las/los jóvenes con relación a las personas con discapacidad. Para ello, se han redactado afirmaciones relacionadas con la temática y se ha pedido a las/los encuestadas/os que respondan siguiendo esta escala: 1-nada de acuerdo, 2-poco de acuerdo, 3-regular, 4-bastante de acuerdo y 5-muy de acuerdo.

Gráfico 83. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas con discapacidad). Según sexo



De los datos reflejados en el Gráfico 83 entendemos lo siguiente:

- Del mismo modo que sucedía en la sección dedicada a la igualdad chica/chico, a pesar de que la media de las respuestas obtenidas es de 2,5 siguiendo la escala (entre "poco de acuerdo" y "regular"), es importante considerar, a efectos prácticos, el porcentaje de jóvenes que se posicionan de manera directa o indirecta contra la integración de estas personas.
- Las afirmaciones que mayor apoyo reciben por las/os estudiantes de ESO son aquellas que aluden a las oportunidades de las personas con discapacidad en relación tanto al ámbito laboral ("Las personas con discapacidad no deberían tener las mismas oportunidades de empleo que otras" tiene un media de 1,9) como al académico ("No me parece apropiado que personas con discapacidad puedan estudiar con personas sin discapacidad"; con una media de 2,2).
- No obstante, el apoyo por la integración de las personas varía cuando éstas pueden limitar o condicionar sus vidas en algún sentido: su relación sentimental ("No

me casaría con una persona con discapacidad” tiene una media de 3,3), su vida cotidiana (“Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema”; media de 2,7) o el ritmo de su clase (“Las personas con discapacidad no deberían entorpecer el ritmo de la clase”; media de 2,7).

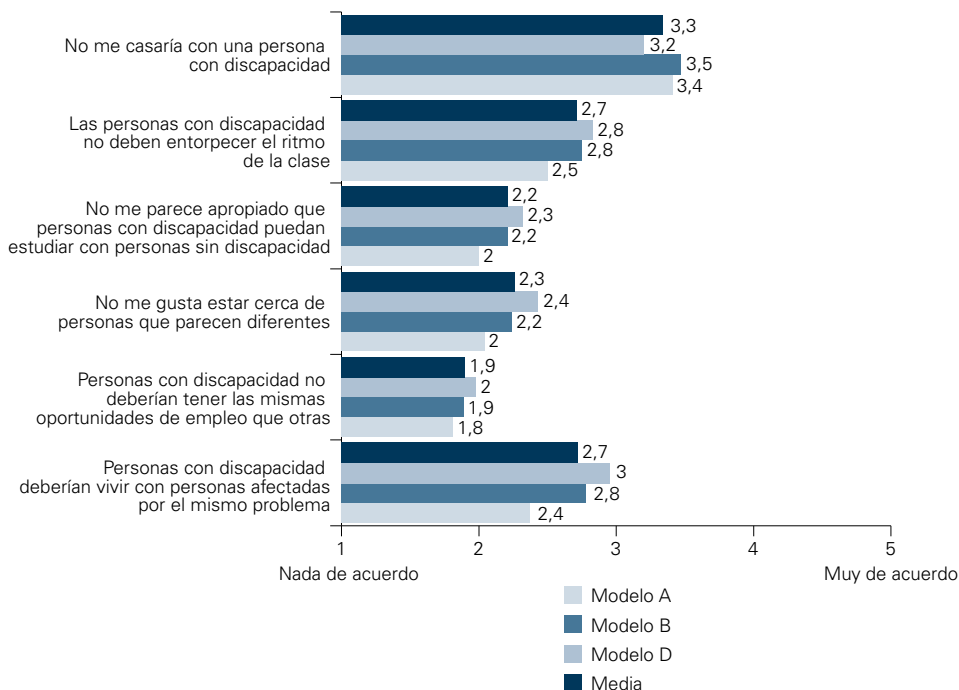
- En cuanto a las diferencias debidas al sexo, las chicas parecen más sensibilizadas en relación con las personas con discapacidad, mostrando mayor grado de desacuerdo con las afirmaciones planteadas o, en su defecto, el mismo.

Aunque los datos se explican por sí solos y corroboran de alguna forma la línea de creencias, valores y pensamientos que venimos analizando a lo largo de este estudio, consideramos oportuna cuanto menos la necesidad de reflexionar acerca de las dificultades añadidas que nuestras/os jóvenes plantean diariamente a las personas con discapacidad por el mero hecho de serlo.

La rigidez mental y aunados esfuerzos del colectivo juvenil que tienen como objetivo principal formar parte de una sociedad “a la última”, parece plantearse en términos estéticos y obviando, a la vista está, otras necesidades surgidas en paralelo y de naturaleza más relevante, entre las cuales podríamos mencionar la solidaridad, la empatía o la comprensión, necesarias en un mundo en el que los avances médicos y tecnológicos permiten convivir a un mayor número de personas con las condiciones psico-fisiológicas más variadas.

Además, tal y como muestra el Gráfico 84, también se han encontrado diferencias al respecto en función de los modelos educativos.

Grafico 84. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas con discapacidad). Según modelo

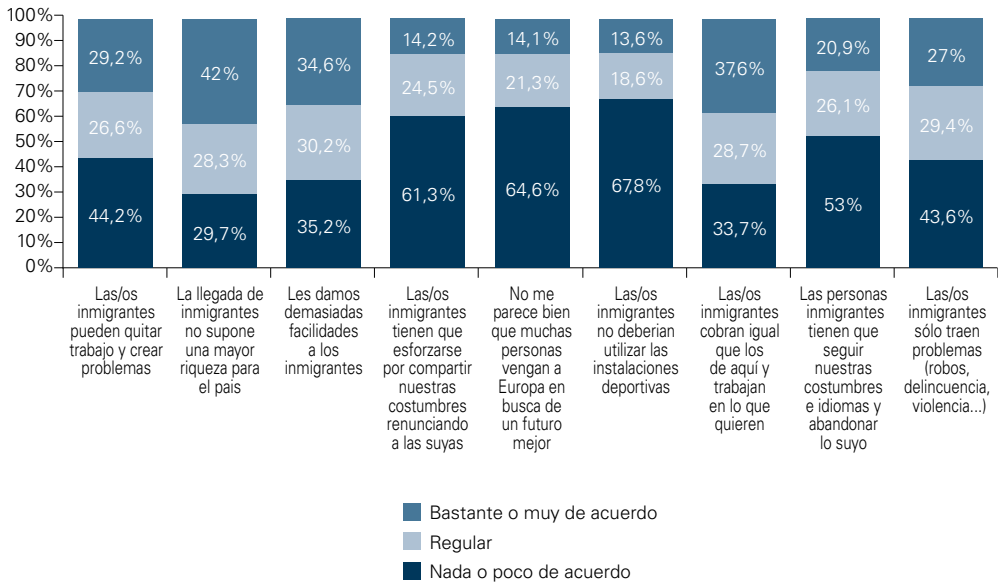


En esta ocasión, en vista de los resultados, constatamos que son en general (con la única excepción del ítem “No me casaría con una persona con discapacidad”) las/los alumnas/os del modelo D seguidos, en este orden, por el B y el A, quienes más dificultades expresan a la hora de facilitar la integración a personas con discapacidades.

3.3.3. *Personas inmigrantes*

Para conocer las opiniones de las/los jóvenes vascas/os en relación con las personas inmigrantes, les hemos pedido que señalen su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones recogidas en el Gráfico 85.

Gráfico 85. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes)



En vista de los resultados obtenidos, consideramos importante destacar las siguientes ideas:

- Dado que el porcentaje de desacuerdo medio ante las afirmaciones presentadas es tan sólo del 48%, éste parece ser el colectivo menos respaldado por las/os estudiantes vascas/os en comparación con los examinados hasta ahora (mujer y personas discapacitadas).
- No obstante, el hecho de que los ítems expuestos hayan variado en función de los colectivos analizados (ej.: en este apartado se alude a las ayuda sociales y no a la vida en pareja, como aparecía con relación a las personas discapacitadas) impide una comparativa equitativa y, por lo tanto, definitiva en este sentido.
- Las afirmaciones más rechazadas aluden a temas tan variados como la prohibición de utilizar instalaciones deportivas (“Los inmigrantes no deberían utilizar las instalaciones deportivas”, con un 68% de desacuerdo), la renuncia a sus propias costumbres (“Las/os inmigrantes tienen que esforzarse por compartir nuestras costumbres e idiomas, renunciando a las suyas”) o el rechazo a la idea de que vengan a Europa en busca de un futuro mejor (ambas con un desacuerdo del 61%).
- Por otro lado, las afirmaciones más apoyadas versan sobre dos ejes fundamentales y bien definidos: los problemas económicos y los problemas sociales. Así, un 42% de las/os jóvenes está de acuerdo con la idea de que “La llegada de las/os inmigrantes no supone una mayor riqueza para el país”; el 37% con que “Las/os inmigrantes cobran igual que las/os de aquí y trabajan en lo que quieren”; el 35%

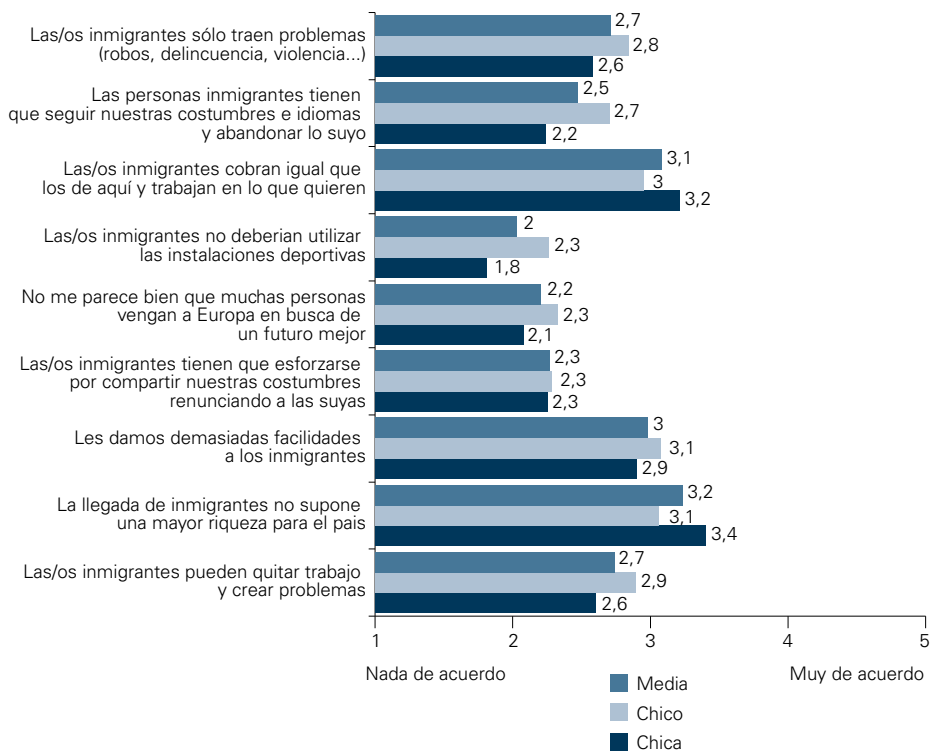
con que “Les damos demasiadas facilidades a las/los inmigrantes” y el 30% con que “Las/los inmigrantes pueden quitarnos trabajo y crear problemas”.

Curiosamente, tal y como veíamos en el apartado de los derechos, mientras el “Derecho al trabajo” era la segunda opción de las/los nacidas/os en Euskadi, en relación con las personas inmigrantes parece ser uno de los principales descontentos. Pero, ¿cómo se explica esto?

En vista de los datos, es posible que en el momento de priorizar acerca de los derechos que consideran más importantes, estas/os jóvenes hayan otorgado mayor importancia a aquellos que directamente pudieran sentirse más amenazados y, dadas las dificultades laborales a las que se enfrentan las/los jóvenes actualmente, sientan que un mayor número de personas genera mayor competencia laboral y, por lo tanto, mayores dificultades para ellas/los. O, lo que es lo mismo, cuando se refieren a “Derecho al trabajo”, aluden al propio, no al ajeno.

Tal y como podemos observar en el Gráfico 86, con relación al posicionamiento frente a las/los personas inmigrantes también encontramos algunas diferencias en función del sexo de las/los estudiantes.

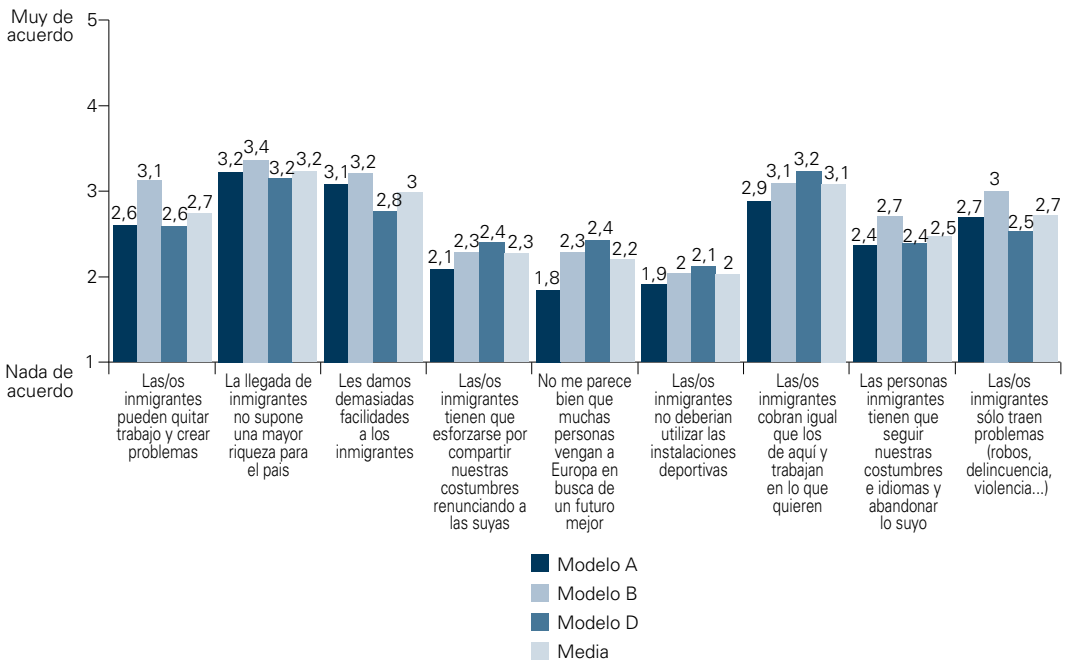
Gráfico 86. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes). Según sexo



Las más destacadas son las referentes al uso de las instalaciones deportivas, así como al mantenimiento de sus propias costumbres e idioma, donde las chicas obtienen 0,5 puntos menos según la escala, demostrando así menos reticencias hacia su integración cultural.

Una vez más, también encontramos diferencias basadas en el modelo de enseñanza de las/los jóvenes encuestadas/os. Así, tal y como consta en el Gráfico 87, en líneas generales son las/los estudiantes del modelo B quienes mayores inconvenientes presentan y las/los del A quienes menos.

Gráfico 87. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas inmigrantes). Según modelo



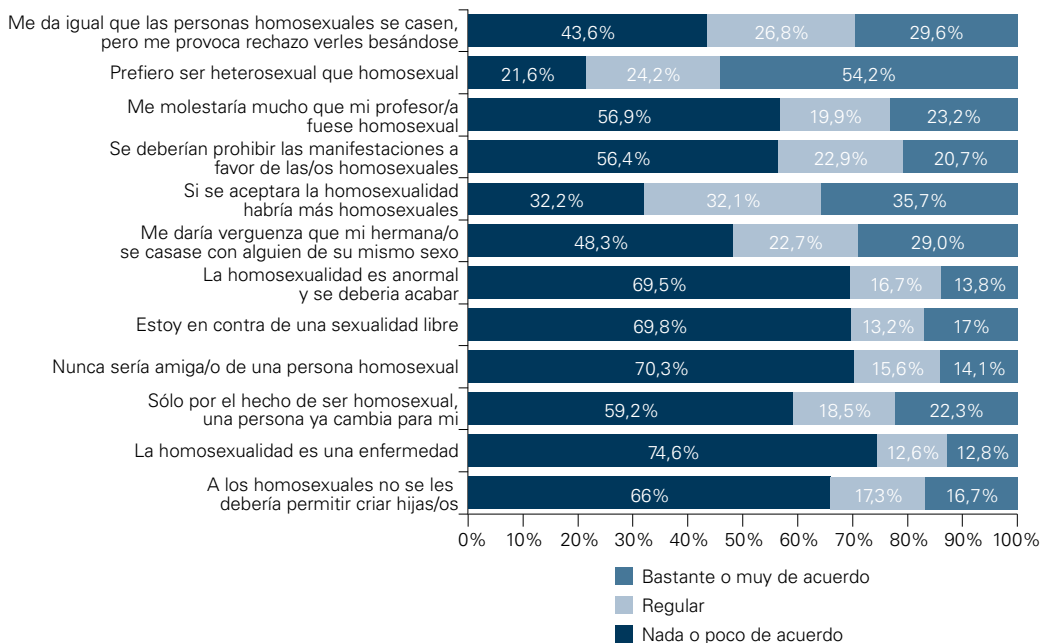
En este sentido, las diferencias más destacables aluden a los conflictos socio-económicos previamente mencionados. Así, por ejemplo, las afirmaciones “Las/los inmigrantes pueden quitar trabajo y crear problemas” y “Las/los inmigrantes sólo traen problemas (robos, delincuencia, violencia...)” son respaldadas en 0,5 puntos más, según la escala, por las/los estudiantes del modelo B frente al D, y “Les damos demasiadas facilidades a las/los inmigrantes” con una diferencia similar, de 0,4 puntos.

3.3.4. Personas homosexuales

En cuanto a la homosexualidad, tal y como refleja el Gráfico 88, en líneas generales, las/los jóvenes muestran una actitud más tolerante que intransigente. No obstante, los porcenta-

jes, del mismo modo que con colectivos anteriores, no resultan 100% tranquilizadores en relación con la aceptación a la/el “diferente.” Veamos.

Gráfico 88. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales)



- De las afirmaciones planteadas, las que mayor grado de acuerdo han obtenido son “Prefiero ser heterosexual que homosexual”, con un 54%; de manera bastante menos representativa “Si se aceptara la homosexualidad habría más homosexuales”, con un 35%; y “Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me provoca rechazo verles besándose” y “Me daría vergüenza que mi hermana/o se casase con alguien de su mismo sexo”, ambas con un 29%.
- Por otro lado, los ítems que mayor desacuerdo han generado han sido “La homosexualidad es una enfermedad”, “Nunca sería amiga/o de una persona homosexual”, “Estoy en contra de una sexualidad libre” y “La homosexualidad es anormal y se debería acabar”, con puntuaciones que muestran un rechazo del 70-75%.

¿Qué podemos sacar en claro de estas líneas?

- Estos datos muestran una línea de pensamiento coherente con la que han mostrado estas/os menores a lo largo de toda la investigación, que sugiere, precisamente, que a pesar de mostrarse tolerantes y respetuosos con la/el otro en términos genéricos y abstractos, sus opiniones y actuaciones varían cuando estas circunstancias se vuelven reales y, sobre todo, cercanas.

- De esta manera se entiende que a pesar de que en torno al 70% de las/los jóvenes se muestra a favor de una sexualidad libre y opina que ésta no debería “acabarse”, si es que cabe asumir este concepto, prefiere ser heterosexual en primera persona, y tampoco parece comprensivo al plantearse que su hermana/o pudiera tener una condición sexual diferente a ésta.
- A este respecto, hemos encontrado diferencias referentes al sexo de las/los encuestadas/os. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 134, existen importantes desigualdades en cuanto al grado de tolerancia entre chicas y chicos, siendo las chicas más tolerantes que ellos en una media aproximada de 0,5 puntos según la escala expuesta, especialmente entre las afirmaciones que indican mayor índice de desacuerdo.
- Concretamente, las diferencias más notables por sexo se han dado en los ítems “Nunca sería amiga/o de una persona homosexual”, con 0,8 puntos de ellas sobre ellos, “La homosexualidad es una enfermedad” y “Estoy en contra de una homosexualidad libre”, con una diferencia de 0,7 puntos en la misma dirección en ambas.

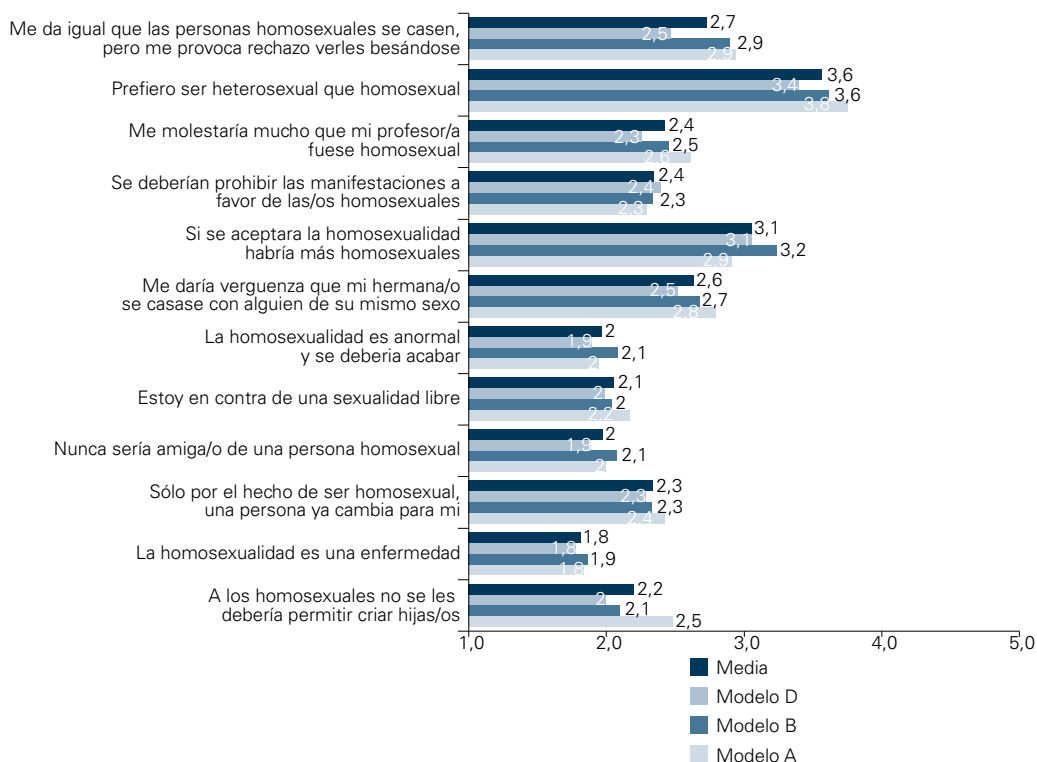
Tabla 134. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales). Según sexo

PERSONAS HOMOSEXUALES	SEXO		Diferencia	Media*
	Chicas	Chicos		
1. Prefiero ser heterosexual que homosexual	3,5	3,7	- 0,2	3,6
2. Si se aceptara la homosexualidad habría más homosexuales	3,1	3	0,1	3,1
3. Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me provoca rechazo verles besándose	2,6	2,9	- 0,3	2,7
4. Me daría vergüenza que mi hermana/o se casase con alguien de su mismo sexo	2,4	2,9	- 0,5	2,6
5. Se deberían prohibir las manifestaciones a favor de las/ los homosexuales	2,2	2,6	- 0,4	2,4
6. Me molestaría mucho que mi profesor/a fuese homosexual	2,2	2,6	- 0,4	2,4
7. Sólo por el hecho de ser homosexual, una persona ya cambia para mí	2,1	2,6	- 0,5	2,3
8. A los homosexuales no se les debería permitir criar hijas/os	1,9	2,4	- 0,5	2,2
9. Estoy en contra de una sexualidad libre	1,7	2,4	- 0,7	2,1
10. Nunca sería amiga/o de una persona homosexual	1,6	2,4	- 0,8	2
11. La homosexualidad es anormal y se debería acabar	1,7	2,2	- 0,5	2
12. La homosexualidad es una enfermedad	1,5	2,2	- 0,7	1,8

* Puntuaciones que oscilan entre 1-nada de acuerdo y 5-muy de acuerdo.

Por último y como viene siendo la norma en este apartado referente a “Actitudes, tolerancia hacia el diferente”, volvemos a encontrar diferencias en las respuestas dependiendo del modelo de enseñanza que cursan las/los jóvenes.

Gráfico 89. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (personas homosexuales). Según modelo



En este caso, en general son las/los estudiantes del modelo A quienes más reticencias muestran a la aceptación de las personas homosexuales, seguidos por el B y el D, en este orden. La mayor diferencia la hallamos en la afirmación “A los homosexuales no se les debería permitir criar hijas/os”, con una puntuación 0,5 mayor entre el modelo A y el D, mostrando por tanto mayor acuerdo con el ítem las/los primeras/os. A ésta le siguen “Prefiero ser heterosexual que homosexual” y “Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me provoca rechazo verles besándose”, con una diferencia en la misma dirección de 0,4 en ambas.

3.3.5. Actitudes de los escolares ante ETA y el terrorismo⁶

En una investigación que analiza los valores de los escolares vascos de la ESO con respecto a los derechos humanos y a la adquisición de dichos valores no podían ser soslayadas las

⁶ Este apartado se ha reproducido en el informe *Atención institucional a las víctimas del terrorismo en Euskadi*, publicado recientemente por la Institución del Ararteko (p. 368-394).

actuaciones que ocasionan una terrible vulneración de los derechos más básicos. Nos referimos a la violencia de naturaleza terrorista de ETA. Ciertamente es una cuestión que, por sí sola, exigiría un tratamiento propio, pero nos ha parecido necesario incorporarla a este trabajo más centrado en otros temas, como los relativos a la discriminación de género, la orientación sexual, la emigración, las funciones parentales y “marentales” en la familia, actitudes hacia las personas dependientes por diferentes circunstancias, etc., cuestiones que emergen con fuerza en los últimos tiempos, aun sin olvidar otras, como la violencia entre iguales que, en el caso de los adolescentes escolares, se está denominando maltrato escolar o bullying, y que ya ha sido objeto de un trabajo monográfico por esta institución del Ararteko. En todo caso, cuando se hable de transmisión de valores en la Euskadi de comienzos de siglo es necesario abordar, aunque sea someramente, cómo se sitúan los escolares ante el terrorismo etarra o ante la denominada “kale borroka” (lucha callejera), hasta qué punto la justifican o son condescendientes con ella, qué opinan de la atención a las víctimas del terrorismo, cómo juzgan, en general, las acciones de ETA, etc.

Este apartado tendrá cuatro partes. Comenzaremos presentando cuáles son las valoraciones y actitudes que los escolares de Euskadi que cursan la ESO sostienen ante el terrorismo de ETA y sus consecuencias. A continuación, y con la ayuda de un análisis factorial de componentes principales, se va a mostrar cómo podemos distinguir, de forma cualitativa, en tres grandes bloques las actitudes de los escolares ante el terrorismo de ETA y los derechos humanos. En tercer lugar, se ha construido una escala sobre el rechazo a ETA para, esta vez de forma cuantitativa, poder medir cuántos escolares y en qué grado rechazan o apoyan las acciones de ETA. Por último, retomando el análisis factorial y los tres bloques de actitudes ante ETA, nos interrogaremos, para cada bloque de escolares, cuál es, en sus planteamientos, la importancia de la familia, la escuela y el grupo de amigos, como agentes de socialización.

A) Valoraciones y actitudes ante el terrorismo. Primera lectura

En una misma pregunta del cuestionario (pregunta 57) se han introducido nueve ítems o afirmaciones concretas en relación con la violencia que padecemos en Euskadi, y para cada afirmación hemos pedido a los escolares que nos indiquen cuál es su grado de acuerdo según una escala que indicaría que está “muy”, “bastante”, “regular”, “poco” o “nada” de acuerdo con cada afirmación. En las tablas 135.A, 135.B y 135.C puede consultarse el detalle de las respuestas que han dado los escolares a cada una de las frases o ítems propuestos, y en la tabla 136 se ofrece una recapitulación de las respuestas obtenidas a las nueve frases con base en dos medidas: en una columna presentamos el valor central, esto es, el valor medio de las respuestas obtenidas según una escala donde se valora como 5 la respuesta “muy” de acuerdo, 4 “bastante”, etc., hasta el valor 1 para la respuesta “nada” de acuerdo. En consecuencia, el valor central sería el 3. En otra columna hemos sumado los porcentajes de respuestas “muy” y “bastante” de acuerdo a cada frase, significando en ello el porcentaje de escolares que, inequívocamente, estarían de acuerdo con el ítem considerado. Para facilitar su lectura, en la tabla de recapitulación se ordenan los ítems comenzando por aquel que suscita un mayor acuerdo de los escolares y terminando por el que menos.

Tabla 135.A. Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales)

GRADOS DE ACUERDO	Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	Las torturas y malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia	ETA es un grupo terrorista y genera víctimas. Hay que acabar con ETA
Muy	35,1	42,9	33,9
Bastante	24,2	11,2	14,0
Regular	16,4	17,7	20,8
Poco	6,8	8,9	10,4
Nada	11,1	11,8	13,6
Ns/Nc	6,4	7,4	7,3
N=762	100%	100%	100%

Tabla 135.B. Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales)

GRADOS DE ACUERDO	Hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA	Las acciones violentas contra personas nunca pueden tener justificación	En ocasiones los actos terroristas pueden estar justificados
Muy	26,0	23,4	12,2
Bastante	18,7	10,1	11,9
Regular	25,7	25,6	27,0
Poco	9,2	13,6	16,6
Nada	14,1	19,1	24,8
Ns/Nc	6,3	8,2	7,5
N=762	100%	100%	100%

Tabla 135.C. Grado de acuerdo con varias afirmaciones (% verticales)

GRADOS DE ACUERDO	Los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento	Me parece mal que se mate, pero veo necesaria la kale borroka	Las acciones de ETA son buenas para Euskadi
Muy	12,5	9,4	5,5
Bastante	11,7	8,3	6,0
Regular	23,5	20	18,1
Poco	19,2	18,3	16,8
Nada	26,2	37,3	47,1
Ns/Nc	6,9	6,7	6,6
N=762	100%	100%	100%

Tabla 136. Recapitulación de los niveles de acuerdo con nueve afirmaciones referidas a ETA y los DDHH, ordenadas en orden descendente de acuerdo con las mismas

ÍTEMS	Media de acuerdo: 5-muy 1-nada	Porcentaje de acuerdo: muy + bastante
Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	3,70	59,30%
Las torturas y malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia	3,70	54,1
ETA es un grupo terrorista y como tal genera víctimas. Hay que acabar con ETA	3,48	47,9
Hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA	3,36	44,7
Las acciones violentas contra personas nunca pueden tener justificación	3,06	33,5
En ocasiones, los actos terroristas pueden estar justificados	2,68	24,1
Los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento	2,62	24,2
Me parece mal que se mate, pero veo necesaria la kale borroka	2,30	17,7
Las acciones de ETA son buenas para Euskadi	1,99	11,5
N	762	

Los datos son los que son y, dentro de los márgenes de error de los estudios sociológicos, incuestionables. Otra cosa son las interpretaciones que de estos datos se realicen, especialmente si éstas son de brocha fina y se desea entrar en los detalles. Muchos investigadores sociales sostienen la imposibilidad de la objetividad en ciencias sociales, entendida esta objetividad como la posibilidad de hacer análisis sociales al margen de la ecuación personal del investigador. Ya lo decía hace muchos años uno de los padres fundadores de la sociología cuando afirmaba que: "...qué pasa a ser objeto de la investigación, y en qué medida se extienda ésta en la infinitud de las conexiones causales, estará determinado por las ideas de valor que dominen al investigador y a su época"⁷. Así pues, se puede afirmar que neutralidad sociológica equivale a objetivar la subjetividad del investigador.

Dicho esto, vayamos a realizar una primera lectura de los datos expuestos, que ofrecen no pocos motivos de preocupación. Indican una persistencia, en porcentajes significativos, de valoraciones y actitudes que implican falta de respeto a los derechos humanos más elementales, que llegan, por parte de algunos sectores, a no rechazar o a justificar las acciones violentas y terroristas, cuando no a valorarlas positivamente. Subrayemos, de entra-

⁷ Max Weber. "La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social", página 73, en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires Amorrortu, pp. 39-101. La cita la tomamos prestada de Manuel M^º Urrutia, en su trabajo "La cueva de minotauro: valores y ciencia social en la obra de Max Weber", en *Inguruak, Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, septiembre de 2003, páginas 159-180.

da, estas cifras: el 24,1% de escolares (12,2+11,9) entiende que “en ocasiones, los actos terroristas pueden estar justificados”. En la respuesta a otro ítem, ante la afirmación “las acciones violentas contra personas nunca pueden tener justificación” un 19,1% manifiesta no estar nada de acuerdo y otro 13,6% dice que poco. Una tercera respuesta a destacar es la que, en un porcentaje del 18%, señala que “le parece mal que se mate, pero ve necesaria la kale borroka”. Y, por último, debemos subrayar la cifra del 11,5% (5,5+6) de escolares que sostiene que “las acciones de ETA son buenas para Euskadi”. Estos resultados, no obstante, los deberemos cotejar con los que se recogen en la tabla nº 141, que muestran de manera específica el nivel de rechazo a ETA y que analizaremos más adelante.

Habremos de completar estas cifras con otras notoriamente más positivas pero, en el ejercicio de los derechos humanos y en determinadas cuestiones, no caben valores medios. Se justifica o no se justifica el asesinato, sean cuales sean las razones dadas para su justificación.

Otra nota negativa nos la ofrece la respuesta que nos dan los escolares al ítem que dice que “los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento”, pues no llega al 24% el porcentaje de los que están de acuerdo con esta afirmación y pasan del 45% los que, con nitidez, se posicionan en contra. Obviamente no se trata de equiparar al agresor –en este caso, a quien practica la violencia terrorista– con la víctima. Se trata de plantear que toda persona por el hecho de serlo es sujeto de derechos humanos que deben ser respetados en todo momento. Este principio ético irrenunciable aparece tibiamente sostenido en los datos de nuestros escolares.

Ahora bien, hemos de constatar la existencia de otros datos que valoramos como muy positivos. El apoyo a las víctimas del terrorismo alcanza a casi el 60% de escolares, en su expresión más nítida, y llega al 78% si adicionamos la respuesta intermedia, “regular”, cuya presencia en la escala requiere una explicación⁸. Pero volviendo al ítem de apoyo a las víctimas del terrorismo, nótese que, dejando de lado el 6% que no responde, nos queda un 18% que se posiciona con nitidez en contra del apoyo debido a las víctimas del terrorismo. Vemos ya que se perfila un colectivo que, según los ítems, muestra su aquiescencia con los planteamientos próximos a los planteamientos de ETA y de los grupos que la apoyan.

Se valora, asimismo, como un dato muy positivo que más del 54% de escolares vascos se decante, nítidamente, por que “las torturas y malos tratos deban desterrarse en cualquier circunstancia”. Así y todo, hay que señalar con preocupación que ronda el 20% de escolares quienes no sostienen la afirmación anterior.

⁸ En las preguntas con escalas siempre nos queda la duda de si éstas deben ofrecer un número par o impar de respuestas. Un número par “obliga” a posicionarse en la respuesta, a favor o en contra. Un número impar, como al final hemos optado en este caso con la respuesta intermedia de “regular”, permite a los que dudan en la respuesta a dar, o a los que no quieren, por las razones que sean, posicionarse, a situarse en una especie de tierra de nadie. Dado el carácter delicado de los ítems que formulamos, teniendo en cuenta la baja edad de muchos de los escolares que nos contestan, nos ha parecido más respetuoso con los propios escolares no forzarles a dar una opinión que, quizás, no tenían clara o suficientemente reflexionada. Lo que, al mismo tiempo, valida las respuestas de quienes sí se han posicionado.

Quedan dos afirmaciones para comentar. Una, la que señala que “hoy la mayor vulneración de derechos humanos en Euskadi la produce ETA”, ante la que hay que decir que, si bien son más los escolares que se decantan por su aprobación (casi el 45%) que por su rechazo (23,3%), también hay que destacar que algo más del 25% se posiciona en el punto intermedio. El análisis factorial de componentes principales (AFCP), al que someteremos inmediatamente después a los nueve ítems de esta pregunta, nos dará más luz sobre cómo interpretar estos datos.

La otra afirmación que queda por analizar evidencia una realidad que alimenta nuestra preocupación y que muestra el gran trabajo que queda por hacer en Euskadi en todo lo relativo a la educación en valores de respeto a los derechos humanos. Dice así el ítem: “ETA es un grupo terrorista y como tal genera víctimas. Hay que acabar con ETA”. Ciertamente son muchos más los escolares que se posicionan a favor del ítem, acercándose al 50%, pero el 24% se posiciona claramente en contra, y muy cerca del 21% se queda en el punto intermedio. En todo caso, debemos decir que el nivel de rechazo a ETA, que recoge la tabla nº 141 que se comentará más adelante, es bastante superior al que pudiera deducirse de una lectura no ponderada de estos datos.

B) Tres actitudes ante el terrorismo de ETA y los derechos humanos

Como decíamos arriba, hemos sometido los nueve ítems, a cuyas respuestas nos acabamos de referir someramente, a un análisis factorial de componentes principales (AFCP), que nos agrupa las respuestas de los escolares por su afinidad. Entiéndase bien lo que aquí se mide. Los datos ponen de manifiesto que los escolares que sostienen en mayor medida que los demás, por ejemplo, que las acciones de ETA son buenas, son los mismos que sostienen en mayor grado que los demás que sí les parece mal que se mate, pero ven necesaria la kale borroka y que los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados.

Añádase a ello que estos escolares destacan también por sostener que “en ocasiones los actos terroristas pueden estar justificados” y tendremos el perfil de una forma de pensar, limitado a los ítems que tenemos, obviamente. El AFCP agrupa respuestas, no personas. Esto lo haremos en la tercera parte de este texto, aunque lógicamente las respuestas lo son también de personas.

Así, el tratamiento informático, en un trabajo imposible, o extremadamente farragoso y lento, de realizar manualmente, agrupa todas las respuestas de los escolares a los 9 ítems en tres grandes bloques o factores, recogiendo nada menos que el 62,53% de la varianza, esto es, de la gran dispersión de tantas respuestas como hay en tantos adolescentes⁹.

El primer factor o bloque ya se ha mostrado dos párrafos más arriba con el ejemplo que hemos dado. Agrupa las respuestas de los escolares que, en el conjunto poblacional, cla-

⁹ Nótese que estamos trabajando con 762 escolares que han dado respuesta a nueve ítems y que cada ítem tiene cinco posibilidades de respuesta, luego estamos trabajando con 6.958 respuestas dadas de las 41.148 posibles.

ramente muestran su apoyo o justificación a las acciones de ETA. Cuántos son ya lo sabemos, ítem a ítem, en las tablas 135.A, 135.B y 135.C, e intentaremos dar un índice global en la tercera parte. Aquí agrupamos tipos de respuestas y se verá, inmediatamente después, cuál es el perfil dominante de los escolares que sostienen unas u otras respuestas.

En definitiva, tenemos un primer factor o bloque de respuestas que destacan por su apoyo a ETA, a la kale borroka, así como por su defensa de los derechos humanos de los miembros de ETA. Hemos etiquetado este primer factor como “Factor I”¹⁰. Ver Tabla 137.

Tabla 137. Factorial de Componentes Principales de afirmaciones relacionadas con ETA (Explica el 62,53% de la varianza)

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
Las acciones de ETA son buenas para Euskadi	,804	-,138	-,113
Me parece mal que se mate, pero veo necesaria la kale borroka	,796	,041	-,040
Los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento	,733	,266	-,104
En ocasiones, los actos terroristas pueden estar justificados	,722	-,105	,217
Las acciones violentas contra las personas nunca pueden tener justificación	,028	,793	,048
Las torturas y los malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia	,014	,743	,188
Hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA	,118	-,050	,845
Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	-,045	,394	,647
ETA es un grupo terrorista y, como tal, genera víctimas. Hay que acabar con ETA	-,378	,372	,554

El Factor II o segundo bloque agrupa las respuestas de los escolares que destacan sobre las demás por la defensa de los derechos humanos, más allá o, si se prefiere, independientemente de las acciones de ETA. Destacan por sostener sobremanera que “las acciones violentas contra las personas nunca pueden tener justificación” y que “las torturas y los malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia”. Nótese que estas respuestas se correlacionan también, con fuerza, con el apoyo a las víctimas del terrorismo y con la idea de que hay que acabar con ETA, aunque estos dos ítems se agruparán, con un tercero, para conformar el Factor III, que presentamos en el párrafo siguiente. Pero, siguiendo con este Factor II, nótese también cómo las respuestas que lo conforman se correlacionan

¹⁰ Al objeto de eliminar etiquetajes excesivos que se puedan prestar a una mala interpretación, y dado que, además, en el etiquetaje de los factores la subjetividad del investigador es evidente, se ha optado por hablar de 3 factores diferenciados sin más: Factor I, Factor II y Factor III.

positivamente con el ítem que sostiene que “los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento”; aunque este ítem se agrupa prioritariamente con el Factor I. En definitiva, este Factor II agrupa las respuestas de los escolares que destacan por la defensa genérica de los derechos humanos de las personas, sean éstas las que sean. Incluyen, obviamente, los derechos humanos de las víctimas del terrorismo. Entendemos que también abarcan a los derechos que les corresponden de los miembros de ETA. Hemos etiquetado este factor como “Factor II”.

El Factor III o tercer bloque agrupa las respuestas que destacan explícitamente el mostrar el rechazo a ETA y el apoyo a las víctimas del terrorismo. Son los ítems que sostienen que “hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA”, que “las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección”, y que “ETA es un grupo terrorista y, como tal, genera víctimas y que hay que acabar con ETA”.

En consecuencia, este análisis factorial nos agrupa las respuestas de los escolares vascos de la ESO en tres grandes bloques, factores o ejes, términos que se utilizan indistintamente en los trabajos científicos. Un bloque, el denominado como Factor I, se significa por justificar las acciones de ETA; muestra, además, una particular sensibilidad para con los derechos humanos de los miembros de ETA. Un segundo bloque, al que hemos llamado Factor II, destaca por una defensa genérica de los derechos humanos de toda persona; ello implica el rechazo de la violencia de ETA y el apoyo a las víctimas del terrorismo así como la defensa también de los derechos de los miembros de ETA. El tercer bloque, que lo hemos identificado como Factor III, se caracteriza por rechazar categóricamente la violencia de ETA y pone particular énfasis en la atención de los derechos humanos de las víctimas del terrorismo.

Nos queda un paso que dar: determinar cuál es el perfil sociológico diferenciado de los escolares que destacan por su mayor presencia o ausencia en cada uno de los tres factores resultantes del análisis factorial. Los datos se presentan en la Tabla 138.

Tabla 138. Medias Factoriales del AFCP con base en criterios sociodemográficos básicos de los escolares de la ESO

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
SEXO			
Chica	-,1499296	-,0233757	-,0361394
Chico	,1467201	,0228753	,0353658
ANOVA Sig.	.000	.557	.364
TIPO DE CENTRO			
Público	,1279023	-,1924988	-,0889856
Concertado	-,0649947	,0978199	,0452188
ANOVA Sig.	.020	.000	.107

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
CURSO			
1º de ESO	-,1450682	-,1251056	,0585793
2º de ESO	,1371129	-,1203310	-,0914702
3º de ESO	-,1454280	,2498617	-,0152519
4º de ESO	-,0132441	,2865636	,2410770
ANOVA Sig.	0,10	0.00	.049
T.H.			
Álava	,0643798	-,0169106	-,2412636
Bizkaia	-,1007328	,0463846	,1353239
Gipuzkoa	,1489887	-,0774267	-,0929315
ANOVA Sig.	.018	.397	.001
MODELO LINGÜÍSTICO			
A	-,2554112	,1319685	,0884103
B	-,0128207	,0050893	,2016079
D	,1940042	-,0992111	-,1993313
ANOVA Sig.	.000	.048	.000
En tu casa se dice 'la violencia de ETA es inaceptable'			
Muchas veces	-,2426420	,1760425	,3081580
Algunas veces	,0786629	,0465323	-,1730413
Pocas veces	,2153191	-,0106521	-,0318949
Nunca	,2327529	-,3204678	-,3405982
ANOVA Sig.	.000	.000	.000

La lectura de esta tabla debe hacerse de la siguiente manera: El tratamiento informático sitúa en el punto "0" el valor de las respuestas dadas por los escolares al conjunto de ítems que conforman cada factor. En consecuencia, cuando, por ejemplo en el Factor I, encontramos en el caso de las chicas el valor (-.15) y en el de los chicos (+.15), esto significa que los chicos destacan sobre las chicas en el conjunto de ítems que conforman el Factor I. Los chicos se posicionan favorablemente (+.15), respecto del conjunto poblacional, en el significado del Factor I y las chicas negativamente (-.15). Cuanto mayor sea cada valor, mayor es la contundencia en el factor considerado.

La cifra que aparece abajo "ANOVA Sig." (abreviatura de significado) es un concepto estadístico usual en el análisis de la varianza e indica cuál es la seguridad de que haya relación entre las variables relacionadas, en este caso, el sexo y el Factor I. Observamos que el valor es .000 (seguridad del 999 por mil, por decirlo simplemente). Es la máxima cifra exigida habitualmente en los estudios para asegurar que hay relación. Habitualmente se considera que hasta la cifra .05 (seguridad del 95 por cien) cabe decir que hay relación estadística entre las variables. Cuando la cifra de ANOVA es superior a .05 se considera que tal relación es, estadísticamente hablando, insuficiente, o inexistente si alcanza cifras elevadas.

De todo lo anterior cabe decir, en palabras más simples en el ejemplo en el que nos hemos detenido, que los chicos destacan sobre las chicas en su apoyo a ETA, a la kale borroka, etc. Según los datos, el apoyo a ETA es más cosa de chicos que de chicas. Sin embargo, en los factores II y III no hay diferencias significativas entre chicos y chicas.

El lector no habituado a estos análisis puede ya detenerse a leer las tablas en aquellos aspectos que más le interesen. Nos limitamos a presentar los resultados principales.

Respecto a la titularidad de los centros educativos, nos encontramos con que en los centros públicos se da una ligera mayor aceptación y justificación de las acciones de ETA (Factor I) y una muy clara menor sensibilidad hacia la defensa de los derechos humanos de las personas, sean éstas las que sean (Factor II). Por el contrario, de nuevo, no hay diferencias significativas en el Factor III.

Si nos detenemos en el año o nivel que están cursando los escolares, constatamos que en el Factor I apenas hay diferencias según el curso (luego tampoco según la edad, de ahí que no reproduzcamos la tabla por edades). Esto es, el posicionamiento de apoyo a ETA y a la kale borroka no varía al pasar de un curso a otro, de una edad a otra (12 a 16 años en la gran mayoría de casos en este estudio). El dato es muy importante, pues nos indica que el grado de apoyo a las acciones de ETA viene desde la infancia, ya que en la preadolescencia y primera adolescencia prácticamente no se modifica (Anova .10). Todo hace pensar que el apoyo a ETA nace en la propia familia, lo que comprobaremos más adelante con otros mecanismos de análisis. El dato es todavía más importante cuando constatamos que no sucede lo mismo con los Factores II y III.

Nótese, en efecto, cómo la sensibilización hacia los derechos humanos (Factor II) aumenta con el paso de un curso a otro superior (luego también con la edad) y de forma lineal y nítida (Anova .000). Algo similar sucede con el Factor III, pero aquí hay que esperar al paso del curso 3º de la ESO al 4º para observar ese salto (de ahí Anova .05). Esto es, el apoyo a ETA viene de atrás sin que varíe con la edad, luego estamos ante una posición ya muy arraigada. Por el contrario, con la maduración del escolar va creciendo su sensibilización hacia los derechos humanos y su "no a ETA". Pensamos que el dato no solamente es importante, sino también ilustrativo y, en parte al menos, bienvenido. Es ilustrativo de que no es lo mismo afirmarse y mantenerse en el Factor I (recuérdese, "sus acciones son buenas para Euskadi", "las acciones de la kale borroka son necesarias", "el terrorismo en ocasiones es justificado", etc.) que adoptar planteamientos de apoyo al Factor III (recuérdese, "ETA es la principal causante de vulneración de derechos humanos", "hay que acabar con ETA"), así como la concienciación de la universalidad de los derechos humanos. En el primer caso parece que es algo que viene dado desde la niñez (luego de la familia); en el segundo se trataría de planteamientos adquiridos o afirmados con el paso de los años y del ciclo educativo. ¿Cabría ya mantenerse la hipótesis de que la labor educativa en el sentido amplio del término, el producido por la escuela, los medios de comunicación, las familias, los esfuerzos institucionales, etc. tiene capacidad de persuasión e influencia en el "no a ETA" y en la universalización de los derechos humanos, mientras que los que ya apoyan a ETA serían impermeables a esos esfuerzos? Pensamos que algo de esto hay y más adelante profundizaremos en esta idea.

Si nos detenemos en el ámbito territorial, analizando los lugares donde habitan los escolares, constatamos algunas diferencias esperables a tenor de otros trabajos, sin que, sin

embargo, quepa hablar de grandes diferencias. Ciertamente Gipuzkoa muestra, claramente, el mayor apoyo al Factor I y Bizkaia el mínimo, pero sin enormes diferencias (Anova .018). No hay diferencias en absoluto en el Factor II, y en el tercero encontramos el dato, a priori un tanto sorprendente, de Álava que se posiciona negativamente ante el Factor III.

Esto nos vuelve a mostrar que no es lo mismo apoyar las acciones de ETA, kale borroka y el terrorismo en general (Factor I, donde Álava no destaca en ningún sentido, siguiendo la media poblacional) que rechazar a ETA (Factor III, donde Álava se posiciona negativamente respecto de la media poblacional). Antes de decir nada, demos un paso más con otra variable, el modelo lingüístico en el que estudian, donde vamos a encontrar algo similar.

Digamos, de entrada, que la distinción por modelos lingüísticos en los que cursan sus estudios los escolares nos muestra que estamos ante una variable diferenciadora.

Quienes cursan sus estudios en el modelo A destacan nítidamente (Anova .000) por presentar las menores justificaciones a ETA y también, aunque menos nítidamente (Anova .048), por mostrar la mayor sensibilidad hacia los derechos humanos de todos. Obviamente estamos hablando de escolares distintos, en los dos casos, aunque los dos estén estudiando en el modelo A. En el Factor III, los que estudian en el modelo A se sitúan en la media poblacional.

Los escolares que estudian en el modelo B destacan porcentualmente por la fuerza con la que condenan a ETA y sus acciones en el Factor III. Por su parte, de entre los que estudian en el modelo D hay un porcentaje significativo, superior al de los escolares de los otros dos modelos, que se encuadra en el Factor I, caracterizado por no rechazar las acciones de ETA y la kale borroka, a la par que se posiciona en negativo en el Factor III, significándose en el Factor II en la rigurosa media poblacional.

Adelantamos ya desde aquí lo que veremos en el último punto de este apartado: el peso de la familia. Son los datos que aparecen en la parte baja de la Tabla 138. Cuando en su casa se dice que “la violencia de ETA es inaceptable”, encontramos escolares que se posicionan nítidamente en el Factor III. Cuando esa afirmación no se pronuncia en casa, los escolares se posicionan en el Factor I, no menos nítidamente. Así mismo, la alta frecuencia con la que en casa se dice que “la violencia de ETA es inaceptable” se correlaciona positivamente con el Factor II e inversamente, cuando no se dice nunca, la defensa de los derechos humanos se resiente y de qué forma.

No hay duda posible: la socialización familiar es clave en estos temas.

El resumen de los perfiles sociodemográficos de las respuestas de los escolares, agrupados en tres grandes bloques, cabría concretarse en estos términos:

- Las posturas están más claras y definidas cuando se trata de posicionarse ante los apoyos o justificaciones hacia ETA. Nos referimos a los ítems que conforman el Factor I: las acciones de ETA y las de la kale borroka son buenas para Euskadi, el terrorismo se justifica en ocasiones, y los derechos humanos de los presos de ETA deben ser respetados. Están más de acuerdo ante estos supuestos los chicos, quienes estudian en centros públicos, quienes cursan sus estudios en el modelo D y los que viven en Gipuzkoa, sin que la edad y el curso en el que se encuentran sea,

por el contrario, diferenciador. Los que menos de acuerdo están con esta posición son los que siguen el modelo A, las chicas y quienes residen en Bizkaia.

- El Factor III agrupa las respuestas que se posicionan contra ETA con los indicadores que señalan que ETA es la principal causa de vulneración de derechos en Euskadi, que hay que acabar con ETA y apoyar a sus víctimas. Ante ese factor, las posturas están menos definidas. Cabe decir que destacan por su acuerdo con las mismas los escolares de 4º de la ESO, los que siguen el modelo lingüístico B y los que residen en Bizkaia. En desacuerdo, los alaveses y quienes siguen el modelo D, por las razones sobre las que hemos mantenido la hipótesis señalada anteriormente.
- En fin, en el Factor II, la sensibilización ante la universalización de los derechos humanos, por su grado de acuerdo, cabe destacar a los escolares que cursan 3º y 4º de la ESO y lo hacen en el modelo A. En sentido contrario, los menos sensibilizados serían quienes cursan sus estudios en centros públicos. No son discriminantes ni el sexo ni el lugar de residencia.
- La socialización familiar se muestra como un agente de primer orden a la hora de explicar los diferentes posicionamientos de los escolares en este tema. De hecho, el factor más determinante de los aquí estudiados es la socialización familiar.

C) *Hacia una escala ordinal de rechazo a ETA*

En el punto anterior hemos trabajado, con base en un análisis factorial de componentes principales, en las características de los escolares atendiendo a sus posicionamientos respecto a ETA. Pero esta técnica de análisis no permite decir (salvo realizando artilugios estadísticos) de cuántos escolares estamos hablando en cada supuesto. Aquí vamos a buscar este objetivo: cuantificar, hasta donde sea posible, el apoyo y los rechazos que recibe el terrorismo etarra. Más concreta y precisamente, vamos a intentar ordenar a los escolares vascos según su grado de rechazo a ETA.

Para ello vamos a proceder a una especie de tipología de escolares atendiendo a sus grados de acuerdo o desacuerdo con varias afirmaciones referidas a ETA. De la pregunta 57 del cuestionario, con la que hemos elaborado el Factorial de Componentes Principales, y atendiendo al resultado de este análisis, vamos a trabajar solamente con seis de los nueve ítems, los seis que se refieren inequívocamente a las acciones de ETA. No hemos retenido, en primer lugar, los dos ítems que en el análisis factorial se posicionaban en un punto intermedio, “las acciones violentas contra las personas nunca pueden tener justificación” y el que decía que “las torturas y los malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia.” Así mismo, hemos prescindido del ítem que decía que “los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento,” pues es una afirmación que puede sostenerse independientemente de lo que se piense de las acciones de ETA. En efecto, aunque el análisis factorial nos ha mostrado que son quienes no rechazan las acciones de ETA los que destacan en este ítem, hemos comprobado que quienes se posicionan en torno al Factor II también están de acuerdo con este ítem. Luego para eliminar toda ambigüedad, nos hemos quedado con los seis restantes que, inequívocamente, se refieren a la valoración que realizan los escolares de las acciones de ETA, así como de la kale borroka y de sus consecuencias, entre ellas las víctimas que genera.

En definitiva, nos hemos quedado con seis ítems para elaborar nuestro índice de aceptación o rechazo del terrorismo de ETA en los escolares vascos de la ESO. Son los que aparecen en las tablas 139.A y 139.B.

Tabla 139.A. Grado de acuerdo con estas afirmaciones

GRADOS DE ACUERDO	Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	ETA es un grupo terrorista y genera víctimas. Hay que acabar con ETA	Hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA
Muy	35,1	33,9	26,0
Bastante	24,2	14,0	18,7
Regular	16,4	20,8	25,7
Poco	6,8	10,4	9,2
Nada	11,1	13,6	14,1
Ns/Nc	6,4	7,3	6,3
N=762	100%	100%	100%

Tabla 139.B. Grado de acuerdo con estas afirmaciones

GRADOS DE ACUERDO	En ocasiones, los actos terroristas pueden estar justificados (Cambia sentido en la escala)	Me parece mal que se mate, pero veo necesaria la kale borroka (Cambia sentido en la escala)	Las acciones de ETA son buenas para Euskadi (Cambia sentido en la escala)
Muy	12,2	9,4	5,5
Bastante	11,9	8,3	6
Regular	27	20	18,1
Poco	16,6	18,3	16,8
Nada	24,8	37,3	47,1
Ns/Nc	7,5	6,7	6,6
N=762	100%	100%	100%

Como se puede comprobar, los ítems de la tabla A muestran rechazo a las acciones de ETA y los de la tabla B apoyo o justificación. Para llevar a cabo una escala sintética con los seis ítems, es preciso que los seis estén ordenados en el mismo sentido. Es lo que hemos llevado a cabo cambiando el sentido de los ítems de la tabla B¹¹, de tal suerte que el acuerdo con cada ítem suponga rechazo a ETA y sus acciones.

Al final, sumando los resultados de todas las tablas tendríamos un recorrido que iría, en su extremo superior, de 30 (todas las respuestas del individuo están claramente en contra de

¹¹ Por ejemplo, el 5,5% de escolares que dicen estar muy de acuerdo con que las acciones de ETA son buenas para Euskadi se transforma en el 5,5% de escolares que no están en nada de acuerdo con el ítem que diría que las acciones de ETA “no” son buenas para Euskadi.

ETA y se posicionan al 100% en el punto “muy” de acuerdo de los seis ítems retenidos: 5×100 , seis veces/ $100=30$) a 6 en su punto inferior (todas las respuestas se posicionan en el punto “nada” en contra de ETA, luego nos da 1×100 , seis veces/ $100=6$). En otras palabras, hemos construido una escala aditiva de seis ítems, cuyo valor mínimo sería 6 (el escolar estaría totalmente en contra de cada ítem, luego su rechazo a ETA sería mínimo) y el valor máximo 30 (el escolar estaría totalmente a favor de los seis ítems, luego su rechazo a las acciones de ETA sería máximo).

En la Tabla 140 transcribimos el detalle pormenorizado de las cifras de rechazo a ETA, ordenando los escolares desde el mínimo rechazo a ETA (punto 6 de la escala) hasta el máximo (punto 30).

Tabla 140. Escala ordinal detallada de rechazo a ETA

CIFRAS RECHAZO ETA	ESCOLARES DE ESO	
	Número absoluto	Porcentajes
6,00 (Mínima)	2	,3
8,00	2	,3
9,00	1	,1
10,00	8	1,2
11,00	2	,3
12,00	5	,7
13,00	7	1,0
14,00	19	2,7
15,00	14	2,0
16,00	24	3,5
17,00	18	2,6
18,00 Valor medio	96	13,9
19,00	49	7,1
20,00	49	7,1
21,00	34	4,9
22,00	49	7,1
23,00	46	6,6
24,00	41	5,9
25,00	43	6,2
26,00	69	10,0
27,00	34	4,9
28,00	21	3,0
29,00	22	3,2
30,00 (Máxima)	37	5,3
Total	691	100,0
Ns/Nc	71	
Media escalar de rechazo a ETA: 21,75 (entre 6 y 30)		

La tabla debe leerse así. Según nuestros seis ítems, encontramos dos escolares que muestran el mínimo rechazo a las acciones de ETA (punto 6 en la escala), lo que supone que no están “en nada de acuerdo” con cada uno de los seis ítems propuestos. Son el 0,3% del total de escolares. En el extremo opuesto hay 37 escolares que muestran el máximo rechazo a las acciones de ETA (punto 30 de la escala), pues están “muy de acuerdo” con los seis ítems propuestos. Son el 5,3% de los escolares de ESO¹². Y así para los valores intermedios.

Ciertamente esta tabla es demasiado prolija. Es preciso agrupar las respuestas de los escolares en diferentes categorías. Categorías que nos permitan cuantificar el grado de rechazo a ETA, cuántos escolares rechazan a ETA y con qué consistencia. Es preciso decir, de entrada, que cualquier agrupación que se realice en este tema supone no pocas dosis de arbitrariedad. ¿A partir de qué punto cabe decir que el rechazo a ETA es total? ¿Solamente en el punto 30 de la escala, en el 5,3% de los escolares? Según ese principio, ¿diríamos también que el apoyo total a ETA se limita al 0,3% de escolares que alcanzan seis puntos en nuestra escala? Aun admitiendo esto, ¿qué hacemos con el 94,4% de escolares? ¿Cómo los ordenamos según su mayor o menor rechazo a ETA? No hay más solución que proceder a cortes en la escala que va de 6 –ningún rechazo a ETA– hasta 30 –máximo rechazo a ETA– y decidir dónde llevar a cabo los cortes. Se ofrece la Tabla 140 con el detalle pormenorizado de todos los valores posibles, para que el lector pueda llevar a cabo los cortes donde estime oportuno realizarlos.

Tras larga reflexión y algunas pruebas, hemos optado por presentar una categorización de los escolares atendiendo estrictamente a consideraciones estadísticas. Como hemos visto, la escala se mueve entre los valores 6 y 30, ambos comprendidos. Hemos dividido el recorrido en 4 partes idénticas, manteniendo el valor central, el 18, en el punto medio. Los que están debajo de esa cifra se encuentran en el polo del menor rechazo (o mayor apoyo o justificación, aunque no signifique lo mismo) a ETA. Quienes superan la cifra de 18 se hallan en el polo opuesto de mayor rechazo a ETA. Y quedan en una tierra de nadie quienes se encuentran en el punto 18, pues indica que “empatan” en su apoyo o rechazo a ETA (pedimos excusas por esta forma de decir las cosas, pero buscamos la máxima claridad y comprensión pensando en el lector no avezado en números y estadísticas). Subdividimos, a su vez, cada polo en dos categorías idénticas, según su mayor o menor grado de rechazo o justificación de ETA. Así llegamos a cinco categorías, cuatro de las cuales agrupan al mismo número de valores escalares, seis en cada caso, y uno, solamente el valor central, el punto 18. Esto es, dividimos el recorrido escalar en cuatro cuartiles, reservando en el centro el valor medio de la escala. Los presentamos en la Tabla 141, indicando en cada categoría el número absoluto y porcentual de escolares que los componen.

Como se puede ver, en la segunda columna mostramos, para comodidad de los lectores, una conversión de los valores de la escala 6 a 30 a la escala más usual de 0 a 10. De ahí

¹² De los que han respondido a todos los ítems, pues hay 71 de los 762 que no han respondido a alguno, luego han quedado fuera del análisis.

que, desde la Tabla 142.A hasta la Tabla 142.E, solamente presentamos la escala decimal de 0 a 10.

Tabla 141. Escala de rechazo a ETA atendiendo a los posicionamientos de los escolares en cuatro cuartiles y el punto central estadístico del recorrido de la escala

RECHAZO A ETA. Valores escalares en la escala 6-30	Conversión¹³ a escala 0-10 (10 rechazo máximo)	NÚMERO ESCOLARES	PORCENTAJE ESCOLARES
De 6 a 11 (25% más bajo)	Rechazo muy bajo (0-2,5)	15	2,2%
Entre 12 al 17 (25% debajo de la media)	Rechazo bajo (2,5-5,0)	87	12,6%
Punto 18 (Medio)	Rechazo medio (5,0)	96	13,9%
Entre 19 y 24 (25% por encima de la media)	Rechazo alto (5,0-7,5)	268	38,8%
Entre 25 y 30 (25% más alto)	Rechazo muy alto (7,5-10)	225	32,6%

Pensamos que la lectura es ya suficientemente clara. Según el criterio retenido, meramente estadístico, tendríamos, en la escala conjunta aditiva, al 2,2% de escolares que representan muy bajo nivel de rechazo a ETA y un 12,6% con un nivel de rechazo bajo, lo que nos da un 14,8% de escolares vascos que, claramente, están en contra de rechazar a ETA. En medio, un 13,9% en tierra de nadie, y el 71,4% claramente en el polo del rechazo a ETA, subdivididos en el 38,8% que muestran un alto rechazo a ETA y, en fin, el 32,6% con un nivel muy alto de rechazo.

Con que hubiera un escolar, solamente uno, que no rechazara a ETA, debiera preocuparnos. Con cerca del 15% que, sin duda alguna, no la rechaza y otro 14% que se sitúa en posiciones intermedias, la preocupación es aún mayor. Claro que la gran mayoría, más de siete de cada diez, está inequívocamente contra ETA. Sirva esta última cifra para contrarrestar algunas opiniones que sostienen que la mayoría de la juventud vasca apoya a ETA. Como puede comprobarse, una mayoría cualificada de los jóvenes adolescentes vascos, más de siete de cada diez, se muestra inequívocamente contraria a ETA. Un grupo del orden del 14%, mantiene actitudes ambivalentes y, por último, y ciertamente es un dato preocupante, existe otro 14% que, inequívocamente también, no rechaza a ETA. Esto es lo que, cuantitativamente ahora, cabe decir, a tenor de este estudio, del nivel de rechazo a ETA de los escolares vascos de ESO.

El perfil sociodemográfico básico de los escolares tipologizados en estos cinco niveles de rechazo a ETA es prácticamente idéntico a lo que ya hemos visto analizando los tres bloques de escolares en el análisis factorial. Optamos por trasladar algunas tablas para ilustración de los lectores y que hemos numerado como tablas 142.A a 142.E.

¹³ En realidad los cortes exactos, estadísticamente hablando serían estos. 6-11 (0-2,08); 12-17 (2,5- 4,58); 18 (5), 19-24 (5,41-7,5); 25-30 (7,9-10).

Tabla 142.A. Escala de rechazo a ETA según el sexo (% verticales)

RECHAZO A ETA ESCALA (0-10)	SEXO		
	Chica	Chico	Todos
Muy bajo (0-2,5)	,9	3,5	2,2
Bajo (2,5-5,0)	12,4	12,8	12,6
Medio (5,0)	13,0	14,8	13,9
Alto (5,0-7,5)	37,9	39,7	38,8
Muy alto (7,5-10)	35,8	29,3	32,6
N	691,100%		

Las chicas rechazan con ligera mayor contundencia a ETA que los chicos. El 73,7% de chicas se muestran inequívocas en su rechazo a ETA. Esta cifra desciende en los chicos al 69%. Similar diferencia observamos en el nivel más bajo de rechazo, donde frente al 0,9% de chicas los chicos suben al 3,5%.

Tabla 142.B. Escala de rechazo a ETA según el tipo de centro donde cursan sus estudios (% verticales)

RECHAZO A ETA ESCALA (0-10)	RED ESCOLAR		
	Pública	Concertada	Todos
Muy bajo (0-2,5)	2,2	2,2	2,2
Bajo (2,5-5,0)	13,4	12,2	12,6
Medio (5,0)	18,2	11,7	13,9
Alto (5,0-7,5)	45,0	35,7	38,8
Muy alto (7,5-10)	21,2	38,3	32,6
N	691,100%		

Cuando nos detenemos en el tipo de centro escolar, público o concertado, las diferencias principales las encontramos en los niveles altos de rechazo a ETA, destacando la escuela concertada por su rechazo a ETA en un nivel muy alto. También son menos los escolares de la concertada en el punto medio. Sin embargo, en los puntos de menor rechazo a ETA, luego más que previsiblemente, lo repetimos, donde ETA pueda nutrirse, apenas hay diferencias entre las dos redes de enseñanza.

Tabla 142.C. Escala de rechazo a ETA según el año de ESO que está cursando (% verticales)

RECHAZO A ETA ESCALA (0-10)	ESTÁ CURSANDO DE LA ESO				
	1º	2º	3º	4º	Todos
Muy bajo (0-2,5)	1,9	2,5	,8	3,4	2,2
Bajo (2,5-5,0)	13,1	15,7	8,7	5,7	12,6
Medio (5,0)	13,8	13,2	15,9	13,8	13,9
Alto (5,0-7,5)	30,0	45,9	34,1	35,6	38,8
Muy alto (7,5-10)	41,3	22,6	40,5	41,4	32,6
N	691,100%				

La correlación entre el curso en el que se encuentran (luego también su edad) y el rechazo a ETA (Tabla 142.C) presenta altibajos, aunque hay un dato positivo que merece destacarse: en líneas generales, a medida que avanzan en sus estudios (luego también en edad), el rechazo a ETA aumenta. El dato es positivo, porque obviamente se supone que con la edad las opciones razonadas van cogiendo peso. La correlación no es pura, pues en segundo de la ESO se produce una inflexión. Menos importancia concedemos al 3,4% de escolares de 4º de la ESO que se posiciona en el punto más bajo de rechazo a ETA, pues, con un escolar menos en números absolutos, se situaría en torno a la media.

Tabla 142.D. Escala de rechazo a ETA según el territorio histórico en el que vive (% verticales)

RECHAZO A ETA ESCALA (0-10)	VIVE EN			
	Álava	Bizkaia	Gipuzkoa	CAPV
Muy bajo (0-2,5)	2,4	1,3	3,6	2,2
Bajo (2,5-5,0)	14,2	9,9	16,7	12,6
Medio (5,0)	14,2	12,9	15,6	13,9
Alto (5,0-7,5)	44,9	35,2	41,7	38,8
Muy alto (7,5-10)	24,4	40,6	22,4	32,6
N	691,100%			

Por territorios históricos, los resultados nos muestran que Gipuzkoa es el territorio donde el grupo que no rechaza a ETA tiene más adeptos y Bizkaia donde menos, posicionándose Álava en un punto intermedio.

Tabla 142.E. Escala de rechazo a ETA según el modelo lingüístico en el que cursan sus estudios (% verticales)

RECHAZO A ETA ESCALA (0-10)	MODELOS LINGÜÍSTICOS			
	A	B	D	Todos
Muy bajo (0-2,5)	0,5	1,5	3,8	2,2
Bajo (2,5-5,0)	7,7	13,3	15,6	12,6
Medio (5,0)	10,6	10,7	18,4	13,9
Alto (5,0-7,5)	34,8	34,7	44,4	38,8
Muy alto (7,5-10)	46,4	39,8	17,7	32,6
N	691,100%			

En fin, la correlación entre modelos lingüísticos en los que cursan sus estudios los escolares y su rechazo a ETA nos muestra que entre quienes lo hacen en el modelo A (escolarización en castellano, excepto el idioma vasco, que se imparte en euskera) encontramos el mayor rechazo a ETA y quienes lo hacen en el modelo D (escolarización en euskera, excepto el idioma, que lo hacen en castellano) son los que destacan por su menor rechazo

a ETA. Quienes estudian en el modelo B (mitad en euskera, mitad en castellano) se posicionan en el punto intermedio.

En definitiva, poco más de siete de cada diez escolares vascos que cursa la ESO rechazan nítidamente a ETA. El 14% no se pronuncia o lo hace en posturas ambiguas, y el 14% restante, también inequívocamente, se opone a rechazar a ETA.

D) El peso indirecto de tres agentes de socialización

A través de tres cuestiones idénticas, pero formuladas en tres contextos distintos del cuestionario (preguntas 26, 31 y 35), se pretende medir, de forma indirecta, la posible influencia de tres agentes o espacios clásicos de socialización de los adolescentes. Estamos hablando de la familia, del colegio y del grupo de amigos.

Hemos dicho que se pretende medir de forma indirecta la posible influencia de estos espacios, pues los escolares deben responder si “en tu casa”, “en tu colegio” o “en tu grupo de amigas/amigos” se comentan determinados temas y se comentan en determinados sentidos bien concretos. Las preguntas están redactadas así: “En tu casa (en tu colegio, entre tus amigos) se dice que...” Y a continuación se les formulan nueve afirmaciones relacionadas con los derechos humanos o valoraciones relacionadas con las personas inmigrantes, con discapacidad, homosexuales, mujeres y ETA. En cada caso se les pregunta por la recurrencia de esas afirmaciones en los tres ámbitos considerados (familia, colegio y amigos), esto es, si las afirmaciones concretas formuladas se dicen muchas veces, bastantes, pocas veces o nunca.

Como se ve, lo que se pretende es controlar hasta qué punto nueve afirmaciones concretas (con una orientación muy clara, como se comprueba leyéndolas) tienen presencia en las conversaciones cotidianas en casa, en el colegio y entre los amigos. Como esas afirmaciones son cualquier cosa menos neutras, observamos, en consecuencia, de forma indirecta, cuál es la valoración dominante en cada ámbito retenido. En definitiva, controlamos dos cosas: la frecuencia de determinados temas en casa, en la escuela y con los amigos e, indirectamente, el tenor de lo que se piensa sobre los temas considerados en cada uno de los tres espacios.

– La presencia y actitudes hacia cinco colectivos concretos en las conversaciones familiares, en el colegio y entre amigos

Ofrecemos los resultados, en primer lugar de forma resumida, para las nueve afirmaciones retenidas para, en un segundo momento, detenernos, más en detalle, con las respuestas que encontramos para las dos cuestiones referidas a ETA, objetivo básico de este apartado del informe. Ver Tabla 143.

Tabla 143. Frecuencia con la que se abordan determinados temas en casa, en el colegio y entre amigos/as (ordenados por medias de frecuencias descendentes en la familia)

EN CASA, EN EL COLEGIO, ENTRE AMIGOS, CON QUÉ FRECUENCIA SE HACEN LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES	MEDIA 4-MUCHAS VECES 1-NUNCA		
	En casa	En el colegio	Entre amigos
A las personas con discapacidad hay que facilitarles que lleven una vida normal	3,12	2,83	2,43
Las personas homosexuales son personas normales y corrientes	2,98	2,66	2,46
La violencia de ETA es inaceptable	2,77	2,30	2,25
Las/os inmigrantes suponen una mayor riqueza para el país	2,03	1,99	1,82
Las/os inmigrantes nos quitan el trabajo, reciben demasiadas ayudas	1,85	1,84	1,80
Las personas con discapacidad no deben trabajar	1,66	1,71	1,68
Hay razones para que ETA actúe	1,59	1,69	1,74
Las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política), porque deben atender a los/as hijos/as	1,45	1,59	1,54
Las personas homosexuales no deberían casarse ni tener hijas/os	1,44	1,70	1,62

El comentario de la Tabla 143 será breve, pues ya es objeto de análisis en otra parte de este trabajo. Señalemos que los datos acerca de los cuatro colectivos sobre los que se formula, tanto hasta qué punto se habla de ellos como su nivel de aceptación, se sitúan en el ranking que ahora comentamos.

En primer lugar, salvo diferencias menores en las que no vale la pena entretenerse, el ranking que ofrecemos en la tabla, a tenor de la frecuencia con la que se habla de los temas considerados en la familia, se mantiene también cuando el ámbito de referencia es el del colegio y entre los amigos. Hay que añadir que, generalmente (con una sola excepción), es en el entorno familiar donde más se habla de estas cuestiones, particularmente cuando nos referimos a afirmaciones que valoran positivamente los derechos humanos de los colectivos considerados. En otros estudios también se refleja que la familia es percibida por los escolares como el principal agente de socialización. Este trabajo corrobora esta idea.

Hay que añadir, inmediatamente, que esta constatación (el frío número, el dato) no presupone que en la familia haya más valores positivos de respeto a los derechos humanos de determinados colectivos. Aquí no se dice que la familia sea más portadora de valores humanos que la escuela o el grupo de amigos. Lo que se afirma es otra cosa: que preguntados los escolares en qué ámbitos se habla con más frecuencia de determinados valores positivos, señalan, en primer y claro lugar, a la familia.

De ahí nuestra afirmación de que es en la familia donde los adolescentes dicen encontrar las cosas más importantes para orientarse en la vida. Ahora sabemos más. Que esas cosas son, además, en la mayoría de los casos, valores positivos de respeto a los derechos humanos. Ciertamente no en todas las familias, ni, en muchos supuestos, en los porcentajes que deseáramos, pero indudablemente es en el entorno familiar donde los escolares se nutren principalmente para crecer en valores positivos de respeto a los derechos humanos.

Hemos subrayado “en la mayoría de los casos” porque, como veremos más adelante, con un análisis más fino, la familia también puede ser un potente factor de transmisión de valores negativos.

Si nos referimos a los ítems formulados de manera positiva, la aceptación de las personas con discapacidad para facilitarles un trabajo normal aparece como el ítem hacia el que la sensibilidad escolar es mayor, situándose en segundo lugar la afirmación de que los homosexuales son personas normales sin más aditamentos, en tercer lugar que los inmigrantes suponen una riqueza para el país y, por último, y a gran distancia, la afirmación de que hay razones para que ETA actúe. Hay un solo ítem referido a la mujer y está formulado de manera negativa (“las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad, como la política, porque deben atender a sus hijos”), pero el rechazo que suscita la formulación propuesta (la máxima en el colegio y entre los amigos) nos permite concluir que, caso de que hubiéramos formulado una afirmación en positivo como, por ejemplo, “las mujeres deben tener los mismos derechos laborales y salariales que los hombres”, se situaría en el mismo o similar ranking que las personas con discapacidad.

En conclusión, a salvo de pequeñas diferencias, según los entornos familiar, escolar o entre amigos, el ranking de colectivos cuyos derechos deben ser protegidos sería éste: mujer y personas con discapacidad, en primer lugar; homosexuales, prácticamente al mismo nivel; un claro escalón por abajo, personas inmigrantes; y con otra visión muy distinta y no equiparable a las anteriores, aparecen las referencias a ETA, con la formulación de que “hay razones para que ETA actúe”, lo que no debe hacernos olvidar que la formulación negativa (“la violencia de ETA es inaceptable”) suscita muchísimos más adeptos.

En fin, en tercer lugar, nótese cómo los planteamientos son más nítidos y claros hacia la defensa de los derechos humanos en el caso de personas con discapacidad y homosexuales, pues la distancia entre los que están de acuerdo con la formulación positiva de sus derechos respecto de los que apoyan la formulación negativa es la mayor. Pensamos que si hubiéramos introducido una formulación positiva en el caso de las mujeres, la afirmación anterior habría que extenderla también a ese colectivo.

Nada de esto sucede con los inmigrantes y, menos aún, con las referencias a ETA. En relación con las personas inmigrantes, nótese que la afirmación positiva (“los emigrantes suponen una mayor riqueza para este país”) es una cuestión que en la escala (“muchas veces”: 4; “nunca”: 1) nos da la cifra de 2,77 cuando se trata de comentarios en las familias, 2,38 en los colegios y 2,25 entre amigos. Si se tiene en cuenta que el valor medio es 2,5, hay que concluir que éste no es un tema frecuente en las conversaciones, particularmente en el colegio y, menos aún, entre los propios escolares.

Pero hay más e igual de interesante. Si nos detenemos en la formulación negativa “los inmigrantes nos quitan el trabajo, reciben demasiadas ayudas”; notamos que la frecuencia con la que esta afirmación se comenta es, de acuerdo con la misma escala, de 2,03 en la familia (0,74 puntos por debajo de la formulación positiva), 1,84 en el colegio (0,15 puntos por debajo) y 1,80 entre los amigos (0,02 menos, luego prácticamente a la par). Todo esto quiere decir algo extremadamente importante: que si bien son más los que se decantan por una aceptación de la riqueza que supone la presencia de inmigrantes entre nosotros, apenas les van a la zaga quienes piensan que con su presencia los inmigrantes “nos quitan el trabajo” y “reciben demasiadas ayudas”, especialmente cuando las conversaciones tienen lugar entre los propios amigos, los escolares entre sí. Tampoco la realidad de lo que leemos que sucede en las escuelas sea muy halagüeña.

En otras palabras más simples: las actitudes hacia las personas inmigrantes son manifiestamente mejorables.

El caso de ETA requiere tratamiento propio. Además es el objeto de este apartado y a esa cuestión dedicaremos el resto de este comentario.

– **La presencia y actitudes hacia ETA en las conversaciones familiares, en el colegio y entre amigos**

En un análisis someramente comparativo habría que decir que, sin lugar a dudas, y en los tres ámbitos de escuela, colegio y amigos, el rechazo a ETA, bajo la formulación de que su violencia es inaceptable, es muchísimo más frecuente que su aceptación, bajo la fórmula de que hay razones que validen su actuación. Por ejemplo, según el 58% de los escolares, en el seno de las familias se dice con frecuencia que “la violencia de ETA es inaceptable”, cifra que ante la afirmación “hay razones para que ETA actúe” desciende a un 18%, en absoluto despreciable, por mucho menor que sea comparada con la anterior. Ver tablas 144.

Tabla 144.A. En su casa se dice que...

FRECUENCIA	LA VIOLENCIA DE ETA ES INACEPTABLE	HAY RAZONES PARA QUE ETA ACTÚE
Muchas veces	39,0	6,7
A veces	19,1	11,2
Pocas veces	16,6	14,7
Nunca	22,6	64,2
Ns/Nc	2,7	3,0
N=762	100%	100%
Media: 4-muchas veces 1-nunca	2,77	1,59

Tabla 144.B. En su colegio se dice que...

FRECUENCIA	LA VIOLENCIA DE ETA ES INACEPTABLE	HAY RAZONES PARA QUE ETA ACTÚE
Muchas veces	25,4	8,0
A veces	14,5	11,9
Pocas veces	20,6	18,4
Nunca	36,0	57,8
Ns/Nc	3,6	3,8
N=	100%	100%
Media: 4-muchas veces 1-nunca	2,30	1,69

Tabla 144.C. En su grupo de amigos/as se dice que...

FRECUENCIA	LA VIOLENCIA DE ETA ES INACEPTABLE	HAY RAZONES PARA QUE ETA ACTÚE
Muchas veces	24,8	8,6
A veces	14,6	13,8
Pocas veces	16,5	18,3
Nunca	40,3	56,4
Ns/Nc	3,8	3,0
N=	100%	100%
Media: 4-muchas veces 1-nunca	2,25	1,74

En el colegio la afirmación de rechazo a ETA se escucha frecuentemente, a decir del 40% de escolares, mientras que la expresión de apoyo es escuchada por el 20% de los escolares.

Entre los amigos, la expresión de rechazo tiene frecuente presencia en sus conversaciones, a decir del 39% de los escolares, y la de apoyo la señala el 22% de alumnos de la ESO vasca.

En resumen, el rechazo a ETA aparece con notoria mayor presencia en las familias (seis de cada diez escolares dicen que frecuentemente) y bastante menos en la escuela y entre los amigos (en ambos ámbitos solamente cuatro de cada diez escolares señalan que aparece frecuentemente). Corroboramos lo que más arriba hemos indicado: la familia es el primer agente de socialización anti-ETA en los escolares vascos.

En la formulación de apoyo frecuente a ETA, "hay razones para que ETA actúe", apenas hay diferencias: el 18% de escolares menciona a la familia, el 20% al colegio y el 22% al grupo de amigos.

Los datos anteriores, no hay que olvidarlo, se refieren al conjunto de escolares. Ahora bien, acabamos de presentar, en el punto 3º de este apartado, un análisis factorial de componentes principales. Hemos constatado cómo podemos dividir, a tenor de las respuestas ofrecidas a nueve ítems relacionados con ETA y con la defensa de los derechos humanos, tres bloques de respuestas que responden a tres actitudes, a tres sistemas de valores, en relación con ETA y los derechos humanos en los escolares vascos. Ahora vamos a dar un paso más que nos parece extremadamente importante. Vamos a interrogarnos en qué ámbitos se nutren los escolares de los tres bloques o factores obtenidos (I, II y III) para adoptar y sostener sus posiciones. Aquí pretendemos diferenciar el peso de la familia, de la escuela y del grupo de amigos en los actuales escolares vascos, una vez que los hemos distinguido y, consiguientemente, segmentado en tres grupos, a tenor de que manifiestan tres actitudes ante ETA y la defensa y promoción de los derechos humanos. Es lo que puede leerse en la Tabla 145.

Tabla 145. Peso de la familia, escuela y grupo de amigos en la socialización de los escolares agrupados según sus respuestas ante las acciones de ETA y los derechos humanos

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
En tu casa se dice "la violencia de ETA es inaceptable"			
Muchas veces	-,2426420	,1760425	,3081580
Algunas veces	,0786629	,0465323	-,1730413
Pocas veces	,2153191	-,0106521	-,0318949
Nunca	,2327529	-,3204678	-,3405982
ANOVA Sig.	.000	.000	.000
En tu casa se dice "hay razones para que ETA actúe"			
Muchas veces	,9607963	-,3507318	-,2032325
Algunas veces	,6726958	,0031308	-,1410275
Pocas veces	,2607366	-,0812761	-,1530669
Nunca	-,2552521	,0639835	,1012770
ANOVA Sig.	.000	.059	.002
En tu colegio se dice "la violencia de ETA es inaceptable"			
Muchas veces	-,2244716	,1441599	,2615961
Algunas veces	,0699476	-,0346720	,0038345
Pocas veces	,1629027	,1557777	-,1086247
Nunca	,0059052	-,1686607	-,1355785
ANOVA Sig.	.003	.005	.001

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
En tu colegio se dice "hay razones para que ETA actúe"			
Muchas veces	,7605083	,0511381	-,1412356
Algunas veces	,3834003	-,1840174	-,0037780
Pocas veces	,2445364	-,0218579	-,0533133
Nunca	-,2721898	,0453451	,0488595
ANOVA Sig.	.000	.360	.492
En tu grupo de amigos se dice "la violencia de ETA es inaceptable"			
Muchas veces	-,2337830	,1994817	,3127702
Algunas veces	,0641245	-,1000190	,0296943
Pocas veces	,0342361	,0558343	,0347373
Nunca	,0838010	-,0789790	-,1840662
ANOVA Sig.	.015	.015	.000
En tu grupo de amigos se dice "hay razones para que ETA actúe"			
Muchas veces	1,0190756	,0038017	-,0594236
Algunas veces	,4808763	,0162075	-,0897465
Pocas veces	,1853380	-,0811162	,0033796
Nunca	-,3461260	,0217696	,0484135
ANOVA Sig.	.000	.905	.184

La lectura exige detenerse primordialmente en el bloque 1º, el constituido por las respuestas de los escolares que justifican las acciones de ETA, de la kale borroka y del terrorismo en algunas ocasiones. Particularmente, cuando se trata del ítem que afirma que "hay razones para que ETA actúe", queremos indagar hasta qué punto se correlaciona con lo que se dice en casa, en la escuela y entre los amigos. Y la respuesta es apabullante. Hay fortísima correlación entre la alta frecuencia con la que los escolares escuchan que "hay razones para que ETA actúe" en su casa, en el colegio y entre sus amigos, con el hecho de que aprueben las acciones de ETA, kale borroka y terrorismo en general. La socialización de la legitimación de ETA es evidente y es la más potente que hayamos de encontrar en todo este trabajo. Ya sabemos que estamos ante un grupo limitado, aunque significativo, de escolares. Ahora sabemos también que en ningún otro grupo vamos a encontrar socialización tan potente en la legitimación de las razones por las que ETA actúa.

Cabría pensar que diciendo esto no decimos sino una obviedad. De quien escucha frecuentemente en casa, en la escuela y entre los amigos que hay razones para que ETA actúe, quien es socializado en la legitimación de ETA, cabe esperar que termine diciendo que sus "acciones son buenas para Euskadi", que vea "necesaria la kale borroka", etc. Pero lo realmente importante es constatar, lo repetimos, la contundencia de la socialización, que no tiene par con los otros escolares que tienen planteamientos diferentes. Los números, una vez más el frío dato, nos revelan la fuerza de socialización en unos y otros casos.

Incluso a los reacios a los números invitamos a que se detengan un poco. La correlación entre el hecho de que en casa se diga muchas veces que “hay razones para que ETA actúe” y la legitimación de ETA llega a .96; si hablamos del colegio, desciende un poco, pero así y todo se queda en .76; y entre los amigos 1.02 (de ahí que hayamos subrayado estas cifras). Repase el lector la Tabla 145 y no encontrará cifra alguna que se acerque a éstas. Estamos ante las más altas correlaciones de este estudio (nos referimos obviamente al apartado del estudio que estamos trabajando en la socialización en aspectos relacionados con ETA).

Incluso en el Factor I las correlaciones con el ítem “la violencia de ETA es inaceptable”, obviamente correlación negativa, son mucho menores, aunque en todos los supuestos con un ANOVA altamente significativo.

Si nos detenemos en los dos bloques restantes, Factor II y Factor III, las correlaciones son menores y en algunos casos inexistentes del todo. Consúltese la tabla según sus intereses, pues ofrece información extremadamente rica. Anotemos aquí un par de cosas para cada bloque o factor.

En el bloque 2º, el que destaca por las respuestas que apoyan la universalidad de los derechos humanos, hay correlación franca y clara (aunque muy lejos de la contundencia que hemos señalado más arriba en el bloque 1º) con el ítem que habla de que “la violencia de ETA es inaceptable”, pero desaparece con el ítem “hay razones para que ETA actúe”. Tanto si nos referimos al ámbito familiar (así y todo, aquí, máxima correlación) como al escolar y al que se da entre los amigos. ¿Por qué? Sencillamente porque la única desviación respecto de este punto la tenemos en el bloque 1º, los únicos que legitiman la acción de ETA.

En el bloque 3º, el que recoge las posturas de quienes señalan que ETA genera la mayor vulneración de los derechos humanos en Euskadi, apoya a las víctimas del terrorismo y propugna que hay que acabar con ETA, vemos que hay, en líneas generales, un posicionamiento similar al que acabamos de señalar para el bloque 2º: claro posicionamiento ante el ítem “la violencia de ETA es inaceptable” y en la escuela y entre los amigos desaparece ante el ítem “hay razones para que ETA actúe”, por la misma razón aducida para el bloque 2º.

Normalmente la familia y el grupo de amigos, y en algún caso en orden inverso, el grupo de amigos y la familia, aparecen en primer lugar como agentes de socialización, quedando siempre la escuela en tercer lugar.

Pero volvamos a lo esencial. Y lo esencial es decir que el grupo de amigos y la familia, casi al unísono, sin olvidar al colegio, son agentes extremadamente potentes a la hora de explicar la justificación y legitimación de ETA en los escolares que, efectivamente, justifican, legitiman a ETA y sus acciones. En ningún otro supuesto encontramos correlación similar. Ni en el juicio de la inaceptable violencia de ETA, ni en el reconocimiento de la universalidad de los derechos humanos, ni en el reconocimiento a las víctimas del terrorismo, en la condena de las torturas y malos tratos, ni en la necesidad de acabar con ETA, etc., encontramos tal contundencia socializadora. En nada la socialización es tan fuertemente reseñada por los escolares como cuando se trata de la justificación de ETA y sus acciones.

Es ante la afirmación de que “hay razones para que ETA actúe” donde hallamos la máxima correlación, la máxima capacidad socializadora en las familias de los escolares que así piensan, en su grupo de amigos y en el centro escolar al que acuden. Esto hace que, en el colectivo de escolares que legitiman las acciones de ETA, se produzca un repliegue en un mundo autorreferencial, endogámico, impermeable a la duda y a los razonamientos opuestos a los defendidos por ellos. Estos escolares conforman como un mundo aparte, como una sociedad paralela que se entremezcla en otras cosas y ámbitos, pero que se distancia cuando se aborda la deslegitimación ética y política de ETA.

Antes de terminar, nos parece que la referencia al centro escolar exige un par de líneas. Ciertamente, aunque también en este supuesto de la legitimación de ETA se sitúa detrás de la familia y del grupo de amigos, sigue teniendo un valor importante. Así como la familia es un dato dado en un escolar, el grupo de amigos reducido y seleccionado, el centro puede ser seleccionado o no y, sobre todo, puede ser más o menos homogéneo. No todos los profesores de un mismo centro escolar piensan lo mismo. De ahí que cuando un escolar del bloque 1º diga que en su centro escucha muy frecuentemente decir que “hay razones para que ETA actúe”, eso no quiere decir, necesariamente, que sea el centro escolar como tal quien legitime a ETA. Probablemente se está refiriendo a uno, dos o un grupo más o menos reducido de profesores, y no a una línea establecida por el centro.

III

**METODOLOGÍA CUALITATIVA:
GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Con el objetivo de conocer las opiniones y sugerencias de diversos agentes implicados en materia de la transmisión de valores, se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión con diferentes personas con un grado de implicación directo en la transmisión de valores a menores: el primer grupo estaba compuesto por profesorado, un segundo grupo compuesto por padres y madres, un tercer grupo de discusión realizado con directores/as y personal técnico de berritzegunes e inspectores de Educación, y un último grupo en el que participaron alumnos/as de ESO de distintos centros.

Para conducir los grupos de discusión con profesorado, padres-madres, y directores/as y personal técnico de berritzegunes e inspectores/as de Educación, se realizó previamente un guión de trabajo estructurado en torno a cinco grandes temáticas (véase Anexo V), y en el caso del grupo de discusión realizado con alumnos/as de ESO se empleó un guión de trabajo recogido en el Anexo VI y estructurado en torno a cuatro temáticas diferentes: presencia de valores, presencia de contravalores, utilización de la violencia, e influencia de distintos agentes en la forma de pensar y actuar de su generación.

A partir de estas temáticas, se enunciaron una serie de preguntas destinadas a conocer las opiniones de las personas participantes en cada uno de los grupos. A continuación se señalan las principales afirmaciones y conclusiones recogidas desde los diversos agentes participantes a lo largo de estos cuatro grupos de discusión.

1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

En referencia a los agentes de socialización, a pesar de que el grupo de alumnas/os hace mención a la influencia de las amistades, termina concluyendo de manera prácticamente unánime que anteponen en este sentido a la familia. Argumentan para ello la necesidad de un apoyo más sólido y experimentado. A esta reflexión general añaden además, puntualmente, la contribución de los medios de comunicación.

- *“En mi opinión son los padres, porque son con los que vives, con los que estás siempre desde pequeña; de los que escuchas, de los que aprendes. De ellos es de donde sacas todo lo que sabes. A parte del colegio, que de ahí también sacas algunas cosas.”* (Alumna. Red pública)

- *“Yo, los medios de comunicación.”* (Alumna. Red privada)
- *“Yo creo que, no sé, igual lo más importante son los amigos (...) Yo también creo que sean los padres lo más importante.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo también creo que se valoran mucho las amistades a nuestra edad, aunque no vayan a ser para siempre.”* (...) *Los amigos pueden influir, pero están pasando exactamente lo mismo que tú en el mismo momento, entonces tampoco... Ellos están en tu misma situación, están recibiendo igual que tú, entonces yo creo que los amigos no pueden transmitirme. Pueden transmitirme cómo están ellos educados o su manera de ser respecto a cualquier situación, pero no creo que puedan transmitir mucho más, porque están pasando lo mismo que tú. Yo creo que es más la familia que te va enseñando desde que naces, pero a medida que van evolucionando los medios de comunicación, yo creo que la familia tiene mucha menos posibilidad de poder transmitir lo que ellos quieren a sus hijos.”* (Alumna. Red pública)

No obstante, posteriormente niegan hablar con sus madres/padres acerca de temas controvertidos (moda, messenger, videojuegos, botellón, drogas, etc.) por los motivos que se exponen a continuación, y afirman coincidir más con sus amistades al respecto.

- *“De ese tipo de temas no se suele hablar con los padres, porque tú a tu padre no le vas a decir: ‘Oye, que me voy de botellón con mis amigos. A ver, probablemente voy a llegar borracha, pero nada, ¿eh?’ O sea, tú así no le vas a hablar a tu padre o a tu madre, eso lo comentas más con tus amigos, y mucho menos con un profesor. Eso no se le pasa por la cabeza a casi nadie. Esos temas no se hablan con la familia casi hasta que llegas a una edad y dices: ‘Pues sí, esto tengo que hablarlo, porque es necesario.’ Pero si no acudes a tus amigos, que es lo más cercano a ti en cuanto a la edad y manera de pensar.”* (Alumna. Red pública)
- *“Por vergüenza.”* (Alumno. Red pública)
- *“Por falta de confianza.”* (Alumna. Red pública)
- *“Por la respuesta que te puedan dar, pues porque igual tú opinas una cosa y ellos opinan otra y, en ese momento, hasta cierta edad, ellos son los que mandan.”* (Alumno. Red pública)
- *“Además tú si les dices, hombre puede que vergüenza sea, pero yo si les digo ‘me voy a hacer botellón’, me van a decir ‘pues no’. No, porque sabes que no es bueno para ti. Y, claro, tendrán razón, pero en ese tipo de cosas sabes que no vas a coincidir.”* (Alumna. Red pública)
- *“Por decirlo de una manera, ellos (los padres) te cuidan y te protegen, y si tú les dices que lo que vas a hacer va a tener consecuencias contrarias a lo que ellos te están intentando enseñar, la respuesta va a ser negativa y no te va a gustar absolutamente nada. Entonces de eso no se habla.”* (Alumna. Red pública)

De esta falta de comunicación familiar ante temas especialmente polémicos y actuales se infiere la dificultad añadida a la que se ven expuestas/os las/los madres/padres a la hora de transmitir valores.

Además del último inconveniente mencionado, a la coherencia del discurso inicial en el que las/los jóvenes seleccionaban de forma razonada la familia como principal agente de transmisión de valores se le añade en el cierre de la sesión con un mensaje contrapuesto que cuestiona la congruencia de su primera reflexión. En esta ocasión, ante la búsqueda de una respuesta que sintetice sus opiniones, el grupo de discusión acuerda de forma general que las/los amigos/os son el factor más influyente, como queda recogido a continuación.

- *“Yo creo que los amigos ante todo, porque, vale, mis padres también lo han vivido y tienen más experiencia, pero igual la respuesta que te van a dar tus padres no te agrada tanto como la que te va a dar una amiga.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que los amigos también porque son con los que más estás y después igual familia y colegio, no sé.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que estaría entre la familia y los amigos también, y luego el colegio y los medios de comunicación.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que en primer lugar están los amigos, por eso, por la edad, y luego la familia y los medios de comunicación, porque los dos son grandes influencias. Los medios de comunicación son muy amplios hoy en día y luego, por último, la escuela, porque sí que influye, pero yo creo que no tanto.”* (Alumna. Red pública)
- *“Los amigos es lo que más influye, porque ellos te saben comprender; después la familia y el colegio y, por último, los medios de comunicación.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo, primero los amigos, luego la familia y el colegio y, por último, los medios de comunicación.”* (Alumna. Red privada)
- *“Yo a los amigos y la familia los dejaría en el primer puesto, y luego la escuela y los medios de comunicación.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo pondría los amigos por la edad, luego igual la escuela, no sé, depende de qué tema, luego la familia. Y los medios de comunicación a mí no me influyen nada, lo que digan esos me da igual, yo pienso de una manera y no me van a cambiar y en cambio la familia igual sí.”* (Alumno. Red pública)
- *“Yo, primero a los amigos por la edad, luego la familia, luego la escuela, porque también te están enseñando, y luego los medios de comunicación.”* (Alumno. Red pública)
- *“Yo, primero los amigos por la edad y porque si la gente quiere estar en un grupo, haces cosas por entrar y por sentirte querido, aunque igual no te guste lo que estás*

haciendo. Luego la familia y también el colegio, porque en el colegio pasas mucho tiempo, entonces, quieras que no, los compañeros, profesores sí te influyen. Y los medios de comunicación al final, pero igual no les haces tanto caso y a la familia sí...” (Alumna. Red privada)

- *“Yo, primero los amigos, luego la familia y los medios de comunicación, que yo creo que sí te influyen un poco más que escuela.”* (Alumna. Red privada)

Estas intervenciones ponen en evidencia, por tanto, la inconsistencia del argumento e inducen a pensar en primera instancia en una ausencia de fiabilidad del mismo. Sin embargo, más allá de la evidente incoherencia, consideramos oportuno profundizar en la exposición de sus declaraciones, con el fin de esbozar una hipótesis explicativa que aporte luz a los hechos.

En este sentido, resulta razonable deducir que las/los jóvenes identifican la sabiduría y experiencia de sus progenitoras/es, asumen su apoyo incondicional a lo largo del tiempo y entienden su preocupación por su propia educación y bienestar. Mas estos mismos argumentos, debido a que las/los alumnas/os son conocedoras/es de sus propias conductas de riesgo y las consecuencias indeseables que pudieran derivarse de éstas al exteriorizarlas en el hogar, dificultan la comunicación familiar, impidiendo así, consecuentemente, promover los valores necesarios ante situaciones especialmente críticas.

Nos aventuramos a conjeturar, por tanto, que a pesar de reconocerse sabedoras/es, al menos del código ético del seno familiar inculcado a lo largo de años previos, asumen ahora, por su propia cuenta y riesgo, la posibilidad de retarlo sin ponerlo en conocimiento de sus madres/padres, para evitar posibles sanciones.

Sin embargo, y característico de la etapa evolutiva en la que se encuentran estas/os jóvenes al no disponer aún de autonomía y madurez suficiente, requieren todavía, en este proceso de desarrollo, del apoyo y reafirmación de un grupo de pares que facilite su transición niña/o-adulta/o.

La posibilidad de que dediquen la mayoría del tiempo a este tipo de actividades que no están dispuestas/os a compartir con sus madres/padres, o la idea de que éstas pudieran ser percibidas como prioritarias por parte de las/los adolescentes, junto con la afinidad y empatía que afirman compartir con sus iguales, explicaría la idea de que a la hora de resumir sus reflexiones haya prevalecido la influencia de las amistades.

- *“Y lo de los amigos, que sí, que los amigos son importantes, porque hay en cosas que tus padres no te entienden y ellos sí, porque también lo han vivido.”* (Alumna. Red pública)

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, las opiniones recogidas de los demás grupos (madres/padres, profesorado y técnicas/os de Educación) divergen también en dichas direcciones. Así, algunas/os comienzan el discurso encabezando la lista con las amistades, añadiendo varios de ellas/os, además, la repercusión de los medios de comunicación.

- *“Yo pienso que el grupo de amigos también influye mucho, porque están en unas edades en las que se dejan arrastrar mucho por el grupo. Y de hecho, se ponen a fumar porque fuman todos y les gusta mucho identificarse con determinadas tribus ‘que si yo soy tal y yo soy cual, yo visto de esta forma, yo de la otra’. Yo pienso que está todo muy interrelacionado.” (Madre. Red pública)*
- *“Bueno, si nos remitimos a estudios que me imagino que conoceréis todos, el papel y la incidencia de la escuela como institución en la formación en valores en la juventud desde la edad más temprana, incluso la infantil, ha ido decreciendo progresivamente, cada vez es menor... Y ha sido sustituida por otros instrumentos, entre los que tampoco se encuentra la familia curiosamente. Son los medios de comunicación y agentes sociales externos, tanto a la propia familia como a la propia institución escolar. Hablamos de amigos, cuadrillas y, sobre todo, yo creo que destacaría en estos últimos tiempos la importancia de la nuevas tecnologías: todo el fenómeno de internet, etc.” (Técnico de Educación)*
- *“El impacto de los medios y las nuevas tecnologías es bestial. Eso sí, creo que es novedoso y que en estos momentos es algo que tiene un peso de los mayores que pueda haber. Y además me da mucho miedo, porque creo que es una cosa de muy difícil control. Y entonces creo que es un elemento muy, muy, muy, de mucho riesgo, me parece a mí.” (Técnico de Educación)*
- *“Creo que, por exposición, sí es verdad que están muchas horas delante de la Play, de los medios de comunicación, pero no sé hasta qué punto es eficaz, no lo sé. No sé si es peligroso tampoco, pero es una realidad innegable. Están ahí, están expuestos, pero de manera poco sistemática. Pero quisiera que ante eso, y de manera sistemática y consciente, siga teniendo mucho peso la influencia de la familia... con los colegas. También me sorprende que sí, que hay una época en que los argumentos de sus amigos son incuestionables, ¿no? Ahí están los elementos de referencia, de confianza, y en ese grupo sí creo que se juntan las dos cosas, o sea, información y vivencias.” (Técnico de Educación)*
- *“Me voy a arriesgar a decir que en ese tramo de edad el factor o agente de socialización básico es el grupo de amigos y amigas. Pero en un sentido que no tiene nada que ver con lo que hemos conocido nosotros; en un sentido comunal. Parece que los amigos, en general, tienen la idea de una especie de construcción de contextos simbólicos muy amplios y no existe el concepto de cuadrilla. Esto parece que es así y que en este tramo edad esto tiene intensivamente más potencia que el resto de factores.” (Técnico de Educación)*
- *“Pues mira, yo creo que a los jóvenes con los que nosotros trabajamos lo que más les pesa a estas edades es la relación con los amigos, con la calle, con su tiempo libre... Luego, en segundo lugar, la familia y en tercer lugar la escuela, y luego ya todo lo demás.” (Técnico de Educación)*
- *“Bueno, pues yo, la verdad es que sí que veo que los adolescentes con los que he tratado en los últimos años realmente reciben los valores más importantes de sus*

iguales, ¿eh? Y pienso que también valoran mucho los medios de comunicación (internet...)." (Profesora. Red privada)

- *"Yo creo que la realidad es ésa, ¿no? Bueno, que son los iguales con los que se educan, luego los medios de comunicación y en último término estamos nosotros y la familia casi a la par. O sea, que ésa es la realidad." (Profesor. Red privada)*
- *"A ellos, ¿qué es lo que les pesa? Pues, efectivamente, los medios de comunicación y los amigos. También creo que depende un poco del tipo de alumno. Yo no creo que se pueda generalizar. Creo que hay una gran diferencia en los clientes que tenemos. No es lo mismo centro público que privado, religioso o no, de una determinada zona que de otra..., y en función de esos clientes pueden influir más los medios de comunicación o igual un pelín más la familia." (Profesora. Red pública)*
- *"Y con respecto a los medios de comunicación y a los amigos, está claro que en estas edades es de gran influencia y que es, sobre todo, el modelo que siguen. Y observo bastante que se fían más de la palabra de ellos que de la de cualquier adulto." (Profesora. Red pública)*
- *"Sí, para mí la influencia es amigos, medios de comunicación –pero de comunicación entre ellos–, luego los padres debieran, pero no pueden o no quieren, y el centro lo mismo: estamos implicados hasta donde nos dejan y hasta donde podemos." (Profesor. Red pública)*
- *"Son una esponja y lo van a absorber todo con el ejemplo de nuestras actitudes y por lo que hagamos, no con lo que les digamos. (...) Los medios de comunicación muy importante, para mí es muy influenciable, los chavales pasan muchas horas delante de la televisión o del ordenador y eso también lo van absorbiendo y ahí ya cada uno es un mundo, unos más manipulables, otros menos, pero desde luego la influencia no es buena. Es que yo veo programas a estas horas de la tarde que no es educación para los menores." (Padre. Red privada)*

Sin embargo, otras/os técnicas/os de Educación y del grupo de madres/padres proponen la familia como factor principal en la transmisión de valores:

- *"A mí me parece, como os he comentado al principio, que el primer agente socializador es la familia. La familia es clave en la transmisión de valores, por supuesto." (Técnica de Educación)*
- *"Yo creo que la familia, a pesar de que no parece, sigue teniendo una importancia muy grande en los valores profundos. En los que tienen mucho que ver con el proceso identitario. (...) Entonces, yo diría que la familia tiene un peso muy importante en lo profundo, a pesar de que el alumnado se va mucho al tema de las cuadrillas, las tribus urbanas, la estética que ya es una ética..., pero yo creo que no se nace a los 13 ó 15 años, sino que aquí llegan ya con una serie de cuestiones o valoraciones hechas por su familia, su maestra, el entorno que tiene alrededor, que son*

las piezas sobre las que mañana va a construir su identidad de adulto.” (Técnica de Educación)

- *“Creo que todo influye y quizás en momentos puntuales puede ser uno más que otro. Aunque yo creo que la familia es eterna siempre.” (Técnico de Educación)*

Más allá de los agentes que cada una/o considere que repercuten actualmente en la juventud con mayor incidencia, todos los grupos de discusión coinciden en la idea de que esta responsabilidad corresponde principalmente a la familia, distinguiendo, por tanto, entre lo que es y lo que debería ser.

- *“Por ejemplo, puede ocurrir que ahora tengas un compañero incontrolable, que es un pesado, que no sabe estar en clase. Dices ‘¡jjo, qué pesado!’; pero en realidad no es su culpa. Yo creo que también es la familia la que tiene que influir en eso. O sea, que no se le puede echar la culpa a él: la familia es la que influye en la persona.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo creo que somos los padres los que nos tenemos que implicar” (Padre. Red pública)*
- *“Yo creo que la responsabilidad durante ese tiempo de formación en el que, efectivamente, todavía es posible transmitir valores, la responsabilidad fundamental es de la familia. Y yo, desde luego, pienso que los demás agentes en cierta medida se pueden elegir desde la familia; o sea, yo he elegido un centro educativo (...). Lo mismo con los medios de comunicación (...) la responsabilidad sigue siendo mía. Los compañeros, pues también (...), entonces sigo pensando que la responsabilidad fundamental es de la familia.” (Madre. Red privada)*
- *“A mí me parece también muy importante el tema de la familia, casi casi el primordial. (...) A veces estás trabajando, vas a las nueve a casa y ¿qué estás? ¿con el crío en el ordenador? ¿lo que se puede ver en televisión? Hay que hacer también más cosas y es que no puedes estar encima las 24 horas. Entonces ése es el tema también.” (Madre. Red pública)*
- *“Sentirse atendido desde casa es fundamental para que uno tenga confianza en sí mismo. (...) Por lo tanto, para mí la familia es fundamental.” (Técnica de Educación)*
- *“Y en cuanto a lo que debe ser, yo creo que los valores principales deben proceder de la familia en cuanto a responsabilidad de transmisión de valores y también porque la familia elige el lugar donde se vive, el centro donde se estudia, y ahí ya está orientando unos valores; y luego también la escuela, en cuanto a institución que tiene la responsabilidad de educar ciudadanos. O sea, que el deber ser yo diría que serían la familia y luego la escuela como institución social.” (Profesor. Red privada)*
- *“Yo sí creo que la familia es muy importante.” (Profesora. Red privada)*

- *“Yo pienso que esos medios pueden transmitir cosas muy importantes, pero me da la impresión de que en estos momentos lo utilizan sin mucho control. Y ahí, la familia, fundamentalmente, es la que debería realizar un pequeño control o seguimiento de lo que los chavales ven.”* (Profesora. Red privada)
- *“¿Cómo debería ser? Eso es otra cosa. Según lo veo yo, lo primero tendría que ser la familia, pero en estos momentos la familia está ausente. O sea, ‘los niños llaverito’ es lo que más se estila. Los niños que con 12 años vienen a clase con su llaverito y que luego a las cuatro y media se van a casa, y que están solos hasta las nueve y media porque no aparece nadie por casa. Y tienen todas las ventanas abiertas para comunicarse vía messenger o vía, no sé, me da igual, porque encima tampoco salen. Entonces, apenas se relacionan con otras personas 3D (dimensiones), sino con seres 2D, entonces..., y por ahí va el tema. Y luego nosotros, en la escuela, yo no tengo ningún problema en transmitirles. O sea, quiero decir, yo me siento solidario, antimilitarista y no se qué, y si hay que decirlo en clase, lo digo. Y si yo soy un modelo para ellos, que habitualmente lo soy, pues de maravilla. No me importa en absoluto que me digan ‘yo de mayor quiero ser como él’ y me parece hasta bien (ja, ja, ja). (...) O sea, que lo que tendría que ser es eso, familia, escuela, medios, amigos, pero lo que es otra cosa y no tiene nada que ver. (...) Yo lo que creo es que las instituciones (familia, iglesia, escuela, universidad), todo está en bastante crisis –a la velocidad que va todo esto, además–. Los valores... su problema es que ahora caducan a una gran velocidad y no están vigentes para siempre. Y no funcionan las correas de transmisión de antes...”* (Profesor. Red privada)
- *“Yo pienso que lo que falta en este momento es lo que he dicho antes. Es decir, la dejación de la familia. Para el adulto, para la familia es mucho más fácil creer lo que el adolescente le cuenta y darlo por bueno, porque no le interesa un esfuerzo ni una implicación. Y eso no hay, por falta de tiempo, por falta de interés o porque no saben qué hacer. (...) Pues creo que, efectivamente, deberíamos ser todos, porque, ¿por qué no los medios de comunicación también? Solamente que a ver si nos ponemos de acuerdo en qué tipo de sociedad queremos, en qué tipo de ser humano. Entonces, igual deberíamos ser todos, pero un poquito más consensuado. (...) Yo creo que también ha ocurrido que, por situaciones vividas en generaciones anteriores, ahora lo permitimos todo y nos hemos ido al otro extremo. Entonces, ¿qué pasa? que nuestros hijos que son los alumnos actuales son los que dicen: “que a mí alguien me diga hasta dónde puedo llegar y si me paso qué consecuencias voy a tener.”* (Profesora. Red pública).

Desde diversos colectivos proponen, además, la infancia como edad conveniente para fomentar los valores en el núcleo familiar.

- *“Eso tiene que ser en edades infantiles, porque cuando llegamos a estas edades el terreno es más... Ahí la influencia empieza a decaer, pasan mucho tiempo en el colegio, están en grupos, deportes, conocen a unos chavales, luego a otros, entonces*

ya empiezan a elegir sus amigos. Entonces los padres les tienes que decir ‘cuidado aquí, cuidado allá’, pero la elección la van a tomar ellos.” (Padre. Red privada)

- *“..entonces hay que pensar que esas piezas fundamentales hay que darse abajo para que aquí estén y se puedan reconstruir. Por lo tanto, no se puede decir de 13 a 15 años, no nacen con esta edad. Es muy importante lo que viene de abajo; hay que tener valores previos.” (Técnica de Educación)*

Como consecuencia de estas carencias familiares en la transmisión de valores, desde el ámbito educativo asumen, resignados unos y complacidos otros, la responsabilidad de satisfacerlas. Sin embargo, independientemente de la actitud al respecto, destaca la ausencia de las competencias y recursos necesarios para desempeñar satisfactoriamente dicha tarea, que entienden recae directamente sobre ellas/os.

- *“Pero yo creo, o a mí me da la sensación, de que ahora, en la familia, no sé si hay algo que está fallando. Antes, no sé si por imposición o por hábito o como algo asumido, pero esta transmisión de valores se hacía desde la familia. Yo creo que ahora, por la relación que tengo con los alumnos, veo que ahora vienen como bastante perdidos en general, que no tienen las ideas claras y antes sí. Y entonces creo que desde nuestro centro, por ejemplo, los profesores estamos mucho en esa lucha de incidir en los valores, porque vemos que antes era algo que se suponía que venía ya establecido desde la familia o aprendido en las casas, y que ahora es mucho menos. Entonces, sí que veo en los alumnos un interés cuando abor das algún tema que sale de lo académico, que te miran con interés, pero también como con necesidad. O sea, en los últimos años, yo sí veo que ellos (desde el más rebelde hasta el más... todos) se ven como perdidos y que necesitan que se les transmita algo, no sé si llamarle valores o cómo, que les dé seguridad y saber un poco por dónde voy en la vida. Y luego, sí creo que también se fijan mucho en los amigos, pero creo que eso no les sirve del todo, sólo para algunas cosas. Yo creo que... Yo noto que cosas como evidentes del día a día (respeto, solidaridad...) antes eran algo asumido y que ahora hay que repetir, insistir más. Claro, y no me importa y te involucras. Pero por otro parte creo que es una responsabilidad muy grande para nosotros y que igual tampoco estamos preparados para ello, pero que sí que los adolescentes a los que das clase como que te lo demandan de alguna manera. Entonces parece que la transmisión de conocimientos se está convirtiendo en algo como secundario, por decirlo así, y la de valores en algo que tenemos que priorizar un poquito más. Estamos en esa pelea, cada vez más tutorías, más reuniones con padres... Ésa es la sensación que tengo yo. No sé, igual me he enrollado mucho, no sé... (...) Es que eso está en la particularidad de cada uno, porque antes era ‘os calláis y punto’, pero ahora, es lo que decía yo antes, cada profesor y cada alumno somos un mundo. Y te tienes que plantear ‘¿qué hago yo con éste? ¿cómo llevo a él?’ Y se te acumula el trabajo.” (Profesora. Red privada)*
- *“Y eso es lo que falta, y eso va un poco unido al comportamiento general de las familias. Yo creo que, en estos momentos, mi impresión es que los padres hacen*

un poco 'dejación de sus funciones'. No sé si es porque tienen muchas horas de trabajo y no tienen tiempo para estar con ellos, pero cuando están, yo creo que lo que más les dan son casi cosas materiales, pero no sé hasta qué punto se dan o se transmiten valores u otro tipo de aspectos que necesitan. Por otra parte, pues nosotros yo creo que estamos, en este momento, en un punto un poco difícil, porque, por una parte, la sociedad demanda de nosotros un montón de cosas que se supone que tenemos que hacer, a veces nos exigen casi realizar el papel de padres, cuando esa no es nuestra función.” (Profesora. Red privada)

- *“Y me parece que tengo que ser una correa de transmisión de eso. Estoy en la educación de forma vocacional y me parece que esto es lo que hay que hacer: transmitir valores. Y si en casa no los tienen, porque a veces te sorprende que te dicen 'aita' y se les escapa, entonces, no sé, que me parece que tenemos que hacerlo nosotros y sin ningún pudor, además. (...) Eso sí, que en la escuela no nos pidan ser superhéroes.” (Profesor. Red privada)*
- *“Sobre todo, yo creo que sí, que es cierto que demandan continuamente mi cariño y mi atención. Entonces, lo que más preocupa en estos momentos es el papel de los padres, porque muchas veces yo intento ayudarles (a los alumnos), pero muchas veces me siento incapaz de darles respuesta, de cómo lo hago. Entonces, ¿estoy realizando un papel que me corresponde? Yo simplemente intento ayudar, pero te ves ante la necesidad de '¿cómo lo hago?' y '¿cómo...?', o sea, ésa es la situación.” (Profesora. Red pública)*
- *“Yo creo que por parte de la familia y por una serie de circunstancias externas a la misma (horarios laborales, estilo de vida, etc., etc.) cada vez ha ido delegando más sus funciones educativas en concreto, bien sobre la institución escolar o bien sobre otros agentes que ni la propia familia entiende, ¿no? En este sentido, a mí me da mucha pena, pero yo suelo hablar de que hay un abandono familiar (consciente o inconsciente, impuesto por el estilo de vida o no) sobre la educación de los chavales y chavalas en todos los aspectos, incluyendo la educación en valores.” (Técnico de Educación)*
- *“El tema de la escuela, por más que intentamos educar en valores, luego no sé si acertamos o no acertamos, si conseguimos algo más allá del contenido que se imparte. No sé, es una dificultad que creo que existe en la institución como tal.” (Técnico de Educación)*

Fruto de la desvinculación de las/los madres/padres en este aspecto (debido tanto a la escasa presencia de las/los mismas/os en casa como a la cantidad de horas que las/los jóvenes dedican a los centros educativos) y de la consecuente delegación de funciones en el profesorado, desde ambos grupos inciden en la necesidad de generar vínculos sólidos de relación, con el fin de garantizar una función educativa integral de éxito.

- *“Cuando tú eres pequeño, tu ámbito de influencia es tu familia, porque son tus padres/madres los que más te dicen y ahí tú puedes sentar unas bases buenas o*

malas. A medida que se van haciendo adolescentes, bueno en el colegio también, porque vas compartiendo esa tarea. Entonces, en la medida en que no seas discordante con lo del colegio, pues educarás en una línea recta o si tú vas por aquí y el colegio por allí..., entonces creo que es muy interesante hablar mucho con el centro, en qué sentido, cuáles son sus objetivos para hacerlos tuyos, porque los primeros que queremos cumplir los objetivos somos nosotros.” (Madre. Red privada)

- *“Pienso que a un hijo hay que educarle primeramente en casa. En el colegio juntos, de la mano se pueden conseguir también cosas.” (Madre. Red pública)*
- *“..y los colegios, más, yo demando más... Creo que los colegios no están intentando educar fuera de las materias de clase, sino a pasar las cosas un poco por alto. En el tema de valores, a mí me da la sensación de que eso se ha perdido” (Madre. Red pública)*
- *“Si verdaderamente la familia y la escuela colaboran, se unen, se complementan en esa educación en valores, yo creo que se pueden conseguir muchas cosas.” (Técnica de Educación)*
- *“Creo que tenemos poco tiempo, pero que la familia todavía es el ámbito donde, más allá de la información, se trabajan maneras de vivir, maneras de comportarse, que no creo que se consigan tanto por otras fuentes de información en valores. La familia quisiera que tuviera más peso, que se pudiera conseguir otra vez la confianza que, por ejemplo, tienen en el entrenador de fútbol. Que me parece sorprendente cómo esta figura se convierte en referente, en elemento de apoyo... casi más que el padre o la madre y me gustaría que la familia, si los padres tuvieran más tiempo, recuperara esa función. Y, desde luego, me encantaría que la escuela fuera una fuente importante, sistemática, en grupo, fuerte, para que consiguiera ser muy influyente. Porque creo que también hemos perdido esa capacidad de ser elementos de confianza, de referencia, de ayuda... Bueno, total, que aún no sé tampoco quién es el que más influye. Depende. En unos aspectos sólo se informan y en otros hay un poco más de tiempo para vivir las cosas. Creo que los valores se aprenden así y ojalá fuera la escuela.” (Técnico de Educación)*
- *“Si alguien consigue implicarse de alguna forma, pues bien, y si lo conseguimos con padres y madres, ni te quiero contar. Sólo que yo, ellos creo que nos ven a veces como a enemigos y el trato no es paritario en ese sentido. Y me parece que es difícil hablar con ellos, porque te dicen que tú no eres padre y que para poder opinar tienes que ser padre, y a mí me descalifican para opinar.” (Profesor. Red privada)*
- *“Y desde luego, también estoy de acuerdo con vosotros en que la familia hace tiempo que colgó las botas y que es imposible consensuar a la familia con el profesorado.” (Profesora. Red pública)*
- *“Yo entiendo que tienen que ser claves la familia y la escuela.” (Técnica de Educación).*

Hay quien, incluso, plantea la posibilidad de que la ausencia de coherencia entre los valores transmitidos por los diferentes agentes sea la causa de que las/los alumnas/os busquen en agentes externos, en sus amigas/os, esa estabilidad y consistencia que requieren para sentirse respaldados en su quehacer diario.

- *“Cuando esa brecha se hace muy grande, los valores que transmite la escuela no sólo no se corresponden con los del exterior, sino que, a veces, son divergentes y contradictorios. Y entonces, ¿qué nos queda? El último que mencionabas tú, el grupo de pares, las cuadrillas, la interacción social con los pares. Pero, claro, ésa tampoco es aséptica, porque viene mediatizada y condicionada previamente por todo lo anterior.”* (Técnico de Educación)
- *“...y por otra parte, hay también como una separación (no hay puntos de encuentro) entre los padres y el centro, y los chavales, en medio de todo ese ‘mare magnum’, a veces están muy perdidos, no saben un poco a qué atenerse. Entonces, yo creo que por eso se apoyan muchísimo en sus iguales y en lo externo. Ésa es mi impresión.”* (Profesora. Red privada)

2. VALORES

En cuanto a los valores que predominan entre las/los jóvenes, ellas/los subrayan la importancia de la amistad, tal y como ha quedado reflejado en el apartado anterior. A pesar de que los conceptos “agente socializador” y “valores” han sido utilizados indistintamente a lo largo de la discusión, partimos de la premisa de que para poder influir de manera eficaz en la juventud, este medio de transmisión ha de ser, a su vez, un valor obviamente asumido por ellas/los. Y para que así conste, a continuación exponemos una afirmación en la que se hace mención explícita a la amistad como valor, que ha sido sustraída de la misma conversación en la que se refieren, en la idea anterior, a la amistad como agente.

- *“Yo, pues los valores de la amistad.”* (Alumna. Red privada)

Además, y en contraposición con la amistad, las/los alumnas/os coinciden en reconocer la falta de respeto que existe actualmente hacia el resto de personas, destacando la desconsideración tanto hacia el profesorado como hacia la propia familia.

- *“Pues los valores de la familia están un poco bajos porque, no sé... Ahora hay poco respeto hacia los padres (yo guardo respeto casi siempre) y al medio ambiente no hay respeto para nada... (...) Respecto a los profesores, en la clase a veces no, pero no sé...”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que, no sé, igual lo más importante son los amigos... Después a los profesores, quizás, porque los cursos son un poco así, pero yo creo que no hay respeto para nada y en la familia tampoco creo que haya mucho.(...) Sí que al contestar quizás no hables como a una persona a la que le tienes que dar respeto, que te está enseñando. Pues no, le contestas como si querías, no sé..., que puedes tener*

confianza con el profesor, pero clase es clase; hay que saber separarlo.” (Alumna. Red pública)

- *“Y creo que el respeto a la gente, en general, o sea, a los mayores o a otras personas, que está, no sé; o sea, que no está muy... Porque a los padres, o a los profesores, o a la gente mayor, o lo que sea ya se les va perdiendo el respeto de antes, creo yo.” (Alumna. Red pública)*
- *“Y el respeto tanto en la familia como en las clases es muy bajo; según los profesores, también. Y luego, eh..., la familia creo que se valora menos de lo que se debería; se valora más la amistad que la familia.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo creo que no se respeta a las personas adultas ni a las personas ancianas como hace años, ni tampoco a los profesores. En la familia tampoco se respeta y los compañeros depende, depende de la situación.” (Alumna. Red privada)*
- *“Yo, pues los valores de la amistad, eso, y luego con los profesores, depende.” (Alumna. Red privada)*
- *“Y a los profesores, la mayoría de los casos, no se les tiene respeto. (...) Y la familia, la familia se debe respetar más de lo que respetamos, porque en el futuro son los únicos que nos van a ayudar y son los únicos que van a estar ahí cuando les necesitemos.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo creo que el respeto, tanto a gente mayor o no, es poco. O sea, no hay respeto alguno tanto a padres, como agente adulta o a amigos...; bueno, a amigos sí.” (Alumno. Red pública)*
- *“Pues yo, en lo de la falta de respeto hacia los demás, yo creo que es lo que dicen ellos dos, y también por socialmente en tu curso cómo estés dividido. O sea, si estás en las ‘guays’, es muy raro que te digan algo despectivo, pero si no, pues te lo van a decir aunque tú digas que se callen. Luego, lo de los profesores es también qué fama te vayan diciendo de otros cursos.” (Alumna. Red privada)*

Planteamiento defendido también por el personal de técnicas/os de Educación, que enfatiza el trato inapropiado que reciben las familias en comparación con el del profesorado.

- *“Nos siguen permitiendo dar clase y ellos aguantando siete horas las chapas que les metemos. Y aguantan. Estamos en una sociedad en la que en casa dicen lo que les da la gana y en clase no dicen lo que les da la gana, la mayoría. Yo creo que el respeto al profesor será en función de qué interacción tengamos con ellos. (...) Es que a mí me parece que el conflicto en la escuela es mínimo con lo que podría haber. Porque en la calle, tú misma has dicho, dile en la calle a alguien que no tire un papel y te manda a..., y no es una broma, no es una broma. Quiero decir que en la calle la situación de agresividad es muchísimo mayor que en la escuela.” (Técnico de Educación)*

Las/los alumnas/os justifican este comportamiento concretamente para con el profesorado responsabilizando a este último de no saber hacerse respetar. Consideran que algunas/os profesoras/es no disponen de las estrategias apropiadas para poder hacerse con la clase. Indican, además, al contrario de lo que a priori pudiera parecer, que los estilos educativos más cercanos y dinámicos son los menos adecuados para alcanzar satisfactoriamente el fin psico-pedagógico.

- *“Pero es muy bajo porque, no sé. O sea, si tú ves el primer día que te presentan a un profesor que ese profesor no te manda callar, todas las demás veces no vas a callar. Entonces, es un poco así con todo: callar o que te diga que hagas un ejercicio, y no lo haces y no te dice nada; pues al día siguiente tampoco lo haces porque él no te va a decir nada. Entonces, es un poco eso.”* (Alumna. Red pública)
- *“No, es nuestra actitud más que la suya”* (Alumna. Red privada)
- *“Quizás como sus profesores no fueron tan amables, quizás ellos quieran ser más amables con nosotros, pero nosotros nos pasamos. Entonces, como tenemos tantas cosas permitidas, es como te doy esto y coges esto otro.”* (Alumna. Red pública)
- *“También cómo se porten en clase contigo y lo serios que sean, porque yo, al cambiar las asignaturas, yo de repente, entra un profesor a clase y nos llamamos todos y nos sentamos, y entran otros e igual están cinco minutos diciendo ‘callaros, callaros’ y nadie le hace ni caso. (...) Porque los profesores, unos van más a dar materia y a estar más serios y otros van más didácticos y así, y la gente coge confianza y ya no calla.”* (Alumna. Red privada)
- *“...también muchas veces, aunque les falte al respeto, no te dicen nada. En mi clase, por ejemplo, si entra uno se ponen a vacilarle, pero si entra otra, que es muy seria y si dices algo te echa bronca, pues todos callados.”* (Alumna. Red pública)
- *“Pues yo creo que es como ha dicho ella lo de los profesores, porque a unos les tenemos mucha confianza o a otros les tenemos mucho miedo.”* (Alumno. Red pública)
- *“Y a los profesores, pues se les considera como a monos de feria, ya que hay algunos que nos lo tomamos como cachondeo, o sea, que pasamos de él totalmente, y a otros pues que parecemos que estamos ahí sin movernos todos asustados. Y yo pienso que hay que tener el mínimo respeto tanto a unos como a otros.”* (Alumno. Red pública)
- *“Cuando tú estás en un curso menor, la gente te dice ‘ah, sí, pues con éste puedes hacer lo que te da la gana, porque no te dice nada’. Entonces, claro, tú llegas a ese curso y haces lo mismo.”* (Alumna)

Una vez analizadas las aportaciones recogidas de todos los grupos de discusión, es posible interpretar este proceder del alumnado como el resultado lógico derivado de la influencia de diversos factores.

Por un lado, las/los propias/os alumnas/os identifican el uso del miedo por parte del profesorado como vía actual de obtener autoridad en el centro. Al parecer, el uso de esta emoción continúa a día de hoy estando en vigor en el ámbito educativo. Y quizá por considerarse esta herramienta oportuna desde el profesorado, o quizá por la necesidad previamente demandada de adquirir conocimientos y recursos más apropiados, el hecho es que las/los profesoras/es siguen haciendo uso de este procedimiento como forma eficaz de conseguir cierto dominio de la situación en el aula.

- *“En mi curso, bueno, cuando estábamos en segundo, pasó una vez con una profesora que teníamos que empezó a llamarles a dos amigas mías que eran lesbianas no se qué, a gritar así en medio de la clase...”* (Alumna. Red pública)
- *“Pero una profesora no te puede decir eso y mucho menos delante de toda tu clase. Luego tú dices algo por el estilo y, vamos, es que se va a armar la gorda... Yo creo que eso no pueden hacer, ni tú ni ellos, vamos”* (Alumna. Red pública)
- *“En mi caso, por ejemplo, sí. Hay a veces que puede ser una confusión o no, pero el profesor se puede cachondear de ti.”* (Alumno. Red pública)
- *“Una profesora que nos ha insultado hace poco: ‘malas personas, desagradables y analfabetos funcionales.’”* (Alumno. Red pública)
- *“Pero, por ejemplo, en nuestro colegio, cuando estábamos en segundo, te decían que la profesora te ponía en ridículo siempre en clase si no hacías algo bien. Entonces, claro, ahora nosotros, cuando entra en clase, estamos todos callados y no queremos salir a la pizarra por si nos pone en ridículo.”* (Alumna. Red privada)

Estos ejemplos gráficos, que tratan de clarificar la línea de pensamiento de las/los más jóvenes, encajan en la teoría expuesta por las/los profesionales vinculados a la enseñanza. Estas/os últimas/os destacan la conservación de valores dominación (profesorado)-sumisión (alumnado) vigente aún hoy en el sistema educativo, corroborando así, de forma menos concisa e irreverente, los ejemplos puntualizados por el alumnado.

- *“Ahora bien, a mí sí me parece que hay una cosa importante que es que estamos transmitiendo a nuestro alumnado esquemas tremendos de dominio-sumisión. Y eso sí que me parece grave. Me parece grave porque es en los esquemas que hemos sido educados nosotros. Nosotros no lo decimos explícitamente, pero luego lo practicamos en nuestra práctica cotidiana y tal, porque seguimos en que uno manda (se refiere al profesor) y el otro obedece (se refiere a alumnado), porque el sistema es tremendo. Y lo terrible es que mientras que hay gente estupenda que hace intentos y cosas, otra gente sigue funcionando ‘yo mando-tú obedeces’. Y ése es el modelo que estamos dando a nuestros chicos y chicas. Entonces, todo el mundo educamos en valores: el que da matemáticas, el que da... Lo importante es cómo nos relacionamos con el alumnado y cómo comunicamos valores en la interacción con ellos.”* (Técnica de Educación)

Además, a estos factores hay que sumarles también la desmotivación y la consecuente escasa implicación identificada por el grupo de profesoras/es dentro de su propio colectivo.

- *“Y hay algunos profesores que son ‘impresentables’. Hay algunos que sólo van a buscarse las lentejas, a buscarse las lentejas y, ojo, a poder ser, si puedo salirme del centro a la hora de padres porque no tengo padres, me marchó; si me dicen que tengo que quedarme un cuarto de hora para hacer una coordinación, no, a las cuatro y cuarto he terminado, ¿eh? Si me dicen para cambiar una metodología, no, ¿por qué yo, si tengo que terminar mi temario? Entonces, entre nosotros hay como en todas las profesiones: hay gente muy preocupada y hay gente que no. Y eso abunda. Sí, sí... Y lo que yo he visto abunda, curiosamente, entre gente que antes estaba muy motivada. Aquí estamos de varias edades, pero en la época en que yo era sustituta íbamos a los centros pensando en que había que hacer nuestro trabajo y buscar material, y los sustitutos que estoy conociendo últimamente, pues tiene muy clarito cuáles son sus derechos y eso, por desgracia, abunda.”* (Profesora. Red pública)
- *“Yo estoy de acuerdo en el tema del mínimo esfuerzo, pero también porque ven lo que ven: que algunos profesores actúan así. Con lo cual, ¿qué autoridad moral tenemos? Y luego que, en fin, los libros. ¿Que índice de lectura tenemos? Porque lo que más se lee es el Marca. Entonces, todo esto, ¿por qué ocurre? Porque la sociedad lo hace.”* (Profesor. Red pública)

Otro elemento considerado es la repercusión del modelado como herramienta de desarrollo y adaptación. Esta técnica cognitivo-conductual basada en el aprendizaje vicario conlleva imitar comportamientos observables de personas identificadas como referentes o ejemplos a seguir. Por lo tanto, no resulta de extrañar que, siguiendo conductas de responsables poco involucrados en sus tareas educativas, las/los jóvenes vayan paulatinamente adquiriendo actitudes similares a las percibidas, tal y como declaran las/los participantes.

- *“Si tienen un padre fumador, pues posiblemente fumen o en cualquier actitud que tengan los padres.”* (Padre. Red privada)
- *“...educa en valores todo el mundo, le guste o no le guste, diga que sí o diga que no. Y a mí eso me parece que es algo importantísimo, que quede claro, que aquí educa el guardia de tráfico, la tendera, la cajera del supermercado, su madre, tu padre, el cura, el del Tomate de la TV. (...) Yo creo que los modelos sociales son también agentes de socialización: el cantante X, el ciclista y los famosos que salen y dicen cualquier barbaridad y se comportan de una manera... ¡Pues cállate un poco, hombre! Y cuando hables di algo de fuste, que te están oyendo los chavales para los que eres un mito (...). Entonces, todo el mundo educamos en valores, el que da matemáticas, el que da... Lo importante es cómo nos relacionamos con el alumnado y cómo comunicamos valores en la interacción con ellos.”* (Técnica de Educación)
- *“Yo creo que los valores que están presentes en los menores son muy próximos a los que hay en los mayores. O sea, que creo que hay una hipocresía social enorme. Por ejemplo, todo el mundo defiende teóricamente la integración con*

los inmigrantes, pero con mi hijo, si puede ser, mejor no, y eso ellos lo ven. (...) Yo sí comparto con él, que los valores son los que la sociedad, el entorno tuyo te marca.” (Técnico de Educación)

- *“Y además los políticos hablan de respeto y luego estamos viendo que es que no hay respeto ninguno; se insultan y es que no hay ni respeto.” (Alumno. Red pública)*
- *“Es que una persona de tanto poder (en el caso del rey), a mandar callar en una conferencia tan importante y encima en directo... Y hay que guardar las formas, porque eres una persona influyente. Y no sólo ese ejemplo, pero la gente lo ve y se fija en esas personas Y luego, entre ellos, entre las personas que te están diciendo que hay que tener respeto, y luego ellos no lo hacen.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo es que creo que una cosa es hablar de temas (sexo, drogas, violencia) y otra cosa es lo que transmites con tus opciones de vida, ¿eh? Yo es que creo que todas las familias transmitimos los valores fundamentales en general, más incluso que los amigos, lo que pasa es que estamos hablando de adolescentes; pero es que desde donde vives lo que haces. Claro, porque, ¿cómo educas en valores? Si tú vas a la zona de potoo con tus hijos, pues eso es educar en valores, y si tus actividades son de ir al monte, pues también. Las opciones que tú tomas en la vida son las que realmente educan en valores. Y luego ya se puede hablar algún día de sexo o de otros temas. (...) Yo creo que los profesores y los padres somos referencia en los valores de los jóvenes, y los valores reales que nosotros vivimos en casa, en el tema del consumo, nuestra forma de consumir y de gastar, en el tema de la agenda 21, y luego yo voy visitar al aítite en mi 4 X 4... Es que eso son las actitudes de los adultos –tanto padres como profesores– y cómo las vivimos las que más educan. Y entonces, mi sugerencia va por ahí. Que si tú quieres cambiar valores, o los vivimos también los adultos tanto en casa como en el centro (practicar con el ejemplo) o, si no, seguiremos transmitiendo los que realmente nosotros vivimos. Y luego, actividades concretas se hacen un montón relacionadas con la ecología, con la paz, la solidaridad, y ahora estamos en medio de una feria concreta del libro solidario usado, y los vendemos y los compramos y con lo que se saque se ayuda a un centro nuestro en Bolivia que no tiene medios. Pero yo creo que esos son hechos demasiado puntuales, que los hacemos todos los años y los alumnos viven todo el proceso (desde los 2 años que entran a los 18, que son muchos años). Pero, de todas maneras, las acciones puntuales creo que no son las que educan las actitudes que marcan los valores. Yo, de verdad, creo menos en las acciones puntuales que en la transmisión de los valores cotidianos a partir de la experiencia de los adultos. Y entonces, ¿quieres educar en valores a los jóvenes? Pues vívelos tú.” (Profesor. Red privada)*
- *“No es por justificar, pero, ¿no puede ser un poco también por la realidad que tenemos, que vivimos los profesores actualmente?” (Profesora. Red privada)*
- *“Bueno, yo lo que tengo claro es que los valores que transmitimos son lo que cada uno tenemos y los que hacemos a diario. Los chavales realmente se fijan en cómo actuamos y no sólo en lo que decimos en clase. Y, bueno, al fin y al cabo es eso,*

intentas hacerlo buenamente lo mejor que puedes y sabes, y con unos chavales conectas más que con otros. Y luego, en los hechos puntuales, pues igual también con esas actividades se consigue que a alguno de los alumnos, de repente, se le abran las cortinillas, como digo yo, y bienvenido y ha merecido la pena organizar algo, aunque sea sólo por ese uno. Pero lo que realmente vale es el día a día.” (Profesora. Red privada)

- *“Pero yo creo que la concienciación viene mucho también de lo que nosotros nos creamos y de lo que demostremos con el ejemplo. (...) Es que todo lo que ven en la TV es ganar un montón de dinero sin hacer gran esfuerzo. Es que hoy en día es famoso cualquiera y eso es lo que ven en la TV las 24 hora del día.” (Profesora. Red pública)*
- *“..pues yo creo que es el cómo te comportas tú con los alumnos. El qué les exiges y qué te exiges tú. Si yo digo que un chaval tiene que tener autonomía, solidaridad, trabajo en grupo..., pues mira, nosotros este año lo hemos planteado en un simple viaje de estudios. Hasta la fecha lo hemos organizado con papeletas, polvorones, no se qué. Bien, vamos a partir de cero y plantear: el viaje es vuestro, lo tenéis que currar desde el principio hasta el final. Entonces, desde organización, desde grupos, desde escribir a la directora, llamar por teléfono a la TV, entrar en internet y buscar vuelos baratos; es decir, vosotros tenéis que currarlo, porque el viaje es vuestro. Encima, a nosotros no se nos paga por ir con vosotros, es una cosa ajena al currículum. Entonces, aquí todo el mundo tiene que currar, que normalmente suelen ser las chicas las que más cooperan y se implican, sino todos a participar. Algo tan simple como eso les vale. Y a mí que me traigan ahora desde Educación que tengo que hablar de no se qué valor y de solidarizar con no se quién en una clase de tutoría donde te traen una ficha para plantear situaciones hipotéticas. Eso me parece que ellos lo ven como un teatrillo. Entonces, conducir eso y hacer lo que se pueda en el día a día, en la vida cotidiana, nada más.” (Profesora. Red pública)*
- *“Yo estoy de acuerdo en el tema del mínimo esfuerzo, pero también porque ven lo que ven, que algunos profesores actúan así. Con lo cual, ¿qué autoridad moral tenemos? Y luego que, en fin, los libros, ¿que índice de lectura tenemos? Porque lo que más se lee es el Marca. Entonces, todo esto, ¿por qué ocurre? Porque la sociedad lo hace.” (Profesor. Red pública)*

Por último, participantes del grupo de discusión entienden que las/los jóvenes se rigen por principios basados en un sistema de derechos y carente de deberes.

Una vez más, ratificando su anterior atribución, no dudan en volver a responsabilizar a las/los educadoras/es, en su sentido más amplio, de esta actitud de las/los menores. Recriminan así una excesiva sobreprotección, transigencia y justificación de sus comportamientos, además de una ausencia de límites que favorece, en consecuencia, la manifestación de conductas antisociales.

- *“Es que, paradójicamente, nosotros somos de la generación que nuestros padres nos inculcaron esos dos valores fundamentales (respeto, responsabilidad). Nosotros no los estamos transmitiendo igual.” (Padre. Red pública)*
- *“Ahora pienso que la gran responsabilidad es de la familia. Lo que no se puede es mirar atrás y decir ‘no, no, hijo, es que te han provocado’, como yo escucho a muchos padres y madres disculpar a sus hijos, diciendo ‘es que si no se junta con fulanito, no pasa nada’. Es que están justificando. Luego el día de mañana, si de adulto comete un atropello, no, no, es que lo están justificando desde pequeños. Yo pienso que, en este sentido, no se educa en la familia con responsabilidad. (...) Ya, pero es que si nos callamos por evitar problemas, pues así nos va la vida, así nos va. (...) Pues yo pienso que lo básico está en el respeto, lo que hemos estado diciendo antes. En la falta de respeto y en la falta de responsabilidad de la que muchas veces los padres eluden a sus hijos. Porque, por ejemplo, en nuestro colegio hubo un curso de la ESO que se fue una semana fuera, hubo problemas y luego resulta que algunos padres, sabiendo que sus hijos eran los implicados, pues lo disculparon diciendo: ‘Bueno, es que, ¿quién no ha hecho eso antes, con esa edad?’ Hombre, no me fastidies. Y luego hubo consecuencias para el curso siguiente, que no pudo disfrutar de irse fuera, o gente de su misma clase que se tuvieron que venir.” (Madre. Red pública)*
- *“Entonces, como yo soy parte de la sociedad y mi valor estrella (venía yo pensando cuando veníamos hacia aquí) es el respeto, que es una cosa sencillísima de trabajar, creo que desde el principio, y eso lleva a todo. El respeto con el medio ambiente, el respeto conmigo mismo y luego el respeto al de al lado. Entonces, creo que la sociedad debe educar. También el respeto a los mayores, que era otra cosa muy bonita, que ahora se ha perdido. Porque si eso no se enseña, el respeto al más débil, el fuerte va a acabar con el débil. O sea, el respeto al final nos ayuda a tantas cosas... Y gracias al respeto llegas a la amistad y a la justicia. Sí, porque tenemos miedo de pecar de duros, de dictadores, cuando realmente poner límites es necesario, sin que eso suponga ningún trauma para un niño ni para un padre. Es importante poner los puntos sobre las íes y decir ‘mira, ésta es mi opinión, esto es lo que yo creo que se debe hacer, y cuando seas mayor ya terminarás decidiendo tú’. (...) Hombre, yo creo que hay que oír todas la versiones. Yo no creo que siempre por inicio hay que defender a los hijos que son maravillosos y es el mejor del mundo.” (Madre. Red privada)*
- *“Es que es un arma de doble filo. Por una lado, sobreproteges al niño con sus derechos, y por otra parte, le atas de manos y pies al educador cuando hay veces que todos, todos tienen la puerta blindada.” (Padre. Red privada)*
- *“Hay que darles responsabilidad. Para mí lo más importante es que el niño sea una persona responsable. Yo, para mí, que mi hijo sea responsable es primordial. A vosotros no sé. Yo sobre todo exijo responsabilidad, porque si son responsables, son libres para lo que hacen con su vida; si no, no van a ser nunca. Y para hacerles responsables, es que en casa a los críos les tenemos como tontitos, con tal de*

que saquen las notas y se hagan los deberes, y ahora nos dicen los profesores que hay que ponerles a hacer la habitación, las cosas, y es que es verdad. Que vayan a hacer la compra, que cojan responsabilidad. (...) Yo pienso que han cambiado los tiempos muchísimo de cuando yo estudiaba ahora. Yo me acuerdo cuando antes el profesor me reñía y yo encima iba a casa avergonzada, y encima me pegaban una torta. Y ahora, sin embargo, que un profesor toque a un niño, se le cae el pelo. Es que hemos pasado de un extremo a otro. Somos los padres y hay que tener un poquito más de autoridad.” (Madre. Red pública)

- *“Yo, por ejemplo, en ese ejemplo que tú comentas ahí, yo la culpa no se la echo al chaval por intentar colarse. Yo se la echo a las mujeres que van y lo consienten. No es que me parezca bien que se intenten colar, pero en un momento dado él lo va a intentar. Córdale tú.” (Madre. Red pública)*
- *“..otro elemento dentro de la Administración educativa, perdonad, el nuevo decreto de derechos y deberes de los alumnos. Yo creo que es una buena ocasión para intentar venderlo a las familias y al propio alumnado, no como un código de circulación punitivo, que no es eso, sino como los estatutos de una sociedad gastronómica, ¿eh? O sea, que ahora que se ha modificado es una oportunidad para cambiar todas las connotaciones que ese decreto ha tenido hasta ahora.” (...) Yo creo que hay una ventaja que tiene la escuela como institución y los profesionales de la Educación. O sea, si de todos estos agentes colaboradores o facilitadores en la construcción (por no decir transmisión) de valores hay uno que es consciente de su función en este ámbito, ése para mí es la escuela. Eso yo lo tengo clarísimo. Y eso sí que juega a su favor, porque está realizando una reflexión, una planificación.” (Técnico de Educación)*
- *“Y por otra parte, yo creo que lo que sí se está produciendo, en general, es lo que les damos de libertades y lo que les exigimos de responsabilidades. Me parece que tienen unos derechos del todo inagotables, pero eso no va parejo a una solución de responsabilidades equilibrada. Se deposita en ellos una capacidad para ejercer derechos, pero luego ellos no asumen sus responsabilidades. Parece que se quieren hacer niños.” (Técnico de Educación)*
- *“..y que estamos hartos de los padres-amigos. El padre que sea padre y que cuando haya que reprocharle algo al hijo lo haga, porque si no, ni respeto, ni esfuerzo, ni leches...” (Profesor. Red privada)*
- *“De todas formas, es algo curioso, porque entre ellos mismos, si tú les preguntas ‘¿y en esta situación, qué harías tú?’ ‘¿Yo? Bueno, yo a mi hijo le doy un par de hostias y éste no me gasta el dinero estudiando, ¿eh? Le pongo a trabajar...’ O sea, en el fondo es todo lo contrario. Ellos piden que cuando les tengan que reñir les reñan, que les digan algo realmente. Piden eso.” (Profesora. Red pública)*

Fruto de esta ausencia de responsabilidades, sumada a los elementos hasta ahora mencionados, vamos formando parte de una sociedad cada vez menos considerada y comprometida a juzgar por la percepción de los colectivos aquí representados.

A estas circunstancias añaden además otros valores a los que atribuyen connotaciones negativas. El individualismo, la economía, la ausencia de esfuerzo y constancia, centrarse en el aquí y ahora, la intolerancia a la frustración son los valores más destacados entre las/ los participantes.

- *“¿Sabes lo que pasa? Que los valores colectivos están disminuyendo y los valores individuales están en auge. Antes la sociedad educaba en lo colectivo. Yo ahora veo que la sociedad educa en la individualidad, no en el colectivo. O sea, primero es el individuo y luego se relaciona y tal y cual, pero YO tengo como muchos derechos. Bueno, yo iba al colegio, vamos, y no tenía ni un derecho. En cambio, ahora ellos no; ellos lo perciben porque les hemos dado como muchas armas de derechos individuales. Faltan los valores colectivos, yo creo, y me preocupa. Y ahora, desde que me doy cuenta de eso, igual intento cambiar.”* (Madre. Red privada)
- *“Yo creo que no están de moda los valores inherentes a la propia actividad escolar. Me explico: El proceso educativo, primero, es un proceso largo que se dilata en el tiempo. Desde luego la paciencia, la constancia, hoy en día no están de moda. O sea, yo quiero algo, lo quiero ya, ahora, y soy incapaz de esperar. (...) Pues eso es lo que estoy diciendo, eso es lo que estoy diciendo, que se contradice con los valores del proceso educativo como tal: constancia, paciencia, valorar el éxito como consecuencia del esfuerzo y del trabajo personal, el respeto al otro y a sus diferencias individuales. Y no el éxito fácil, producto de la casualidad o de la artimaña, que es, precisamente, lo que hoy en día está en boga. Claro, eso es lo que ven, eso es lo que ven y hay una contradicción evidente. Otra cosa, por un elemento, yo creo –no quiero entrar a analizar las causas–, pero yo creo que se ha producido una sobreprotección de los menores y se ha provocado en ellos un auténtico pavor ante el fracaso y la frustración. O sea, no se les puede decir que no; no admiten un no. Entonces, todos estos son valores del propio proceso educativo y que no se dan –tienes que tener paciencia, te tienes que esforzar, tienes que trabajar, aceptar críticas, tienes que asumir determinados niveles de frustración cuando tus expectativas personales no se cumplen–, todos estos valores inherentes al proceso educativo hoy en día están de capa caída. (...) ¿Por qué cada vez está más ausente la familia? Por motivos económicos, evidentemente. Los medios, los medios no son asépticos, están al servicio de algo o de alguien. fundamentalmente en función del poder económico. Y en función de los intereses de ese poder económico, los valores que transmiten los medios son los que se refieren a un tipo de sociedad muy concreta y no a otra. Una sociedad individualista, una sociedad de consumo y una sociedad globalizada, ¿eh? Claro, los medios económicos también determinan el entorno social y el reconocimiento de unos u otros valores de convivencia. (...) Y luego, una cosa que me parece fundamental: hoy en día la palabra solidaridad la oyes a todas horas (radio, prensa, TV...), pero, ¿a qué se reduce la solidaridad? Se ha convertido también en un producto de consumo (compra la no se qué solidaria o participa en la gala benéfica..., haz tu aportación), y la solidaridad se salva con dinero, también la compras. (...) A mí me está haciendo mucha gracia que en toda esta lista, que hemos intervenido todos, no ha salido uno, un valor que yo creo que en la*

sociedad actual, tanto en el mundo de los adultos como en el de los adolescentes, incluso en el de los críos, es fundamental y que les mueve muchísimo: el dinero. Yo, cuando estás en un aula y hablas con chavales adolescentes y tal, las conversaciones que tienen de dinero a mí me sorprenden. O sea, una preocupación por el dinero, cuánto tienes, cuánto te ha costado, me voy a comprar no se qué, quiero ganar no se cuánto. O sea, eso me parece muy significativo y me gustaría saber si ellos los mencionan dentro de los valores” (Técnico de Educación)

- *“Hay que recuperar otro elemento de socialización y de influencia más cercano, que es el que teníamos cuando nos ayudaban si te perdías en la calle, o te ayudaba la vecina, lo cercanito, la escalera, el barrio... Porque es que otras veces en nuestro discurso estamos continuamente diciendo que en la escuela necesitamos a la gente de alrededor Y eso salía de manera espontánea. (...) Creo que se ha perdido el valor del cuidado de las cosas, pero sobre todo de las personas.” (Técnico de Educación)*
- *“A mí me parece que la política y la economía influyen, al final, mucho en la transmisión de determinados valores que, además, son los que estamos recibiendo a través de programas de TV, a través de programas de no se qué y de la parte de internet, que eso ya es una realidad evidente que tenemos que tener pero que muy en cuenta, muy en cuenta, ¿no? Entonces, en todo eso sí hablamos de medios de comunicación, pero en el fondo, ¿qué es lo que están transmitiendo? ¿Qué están difundiendo? Bueno, pues yo creo que están difundiendo cosas: anuncios, películas, modelos de personas, etc., etc., muy basadas en algo que está por encima y que es un poder intangible y que, al final, acaba incidiendo muchísimo en los valores que ponemos encima de la mesa, ¿no? Y ahí están los intereses políticos y los económicos.” (Técnica de Educación)*
- *“..el discurso de la responsabilidad sea obsoleto, porque ahora se vive la responsabilidad de otra manera, más individualizada...” (Técnico de Educación)*
- *“Yo, sobre eso, a mí me llama la atención que los alumnos mayores de Bachillerato no son nada utópicos, son muy materialistas; no son nada revolucionarios, reivindicativos, son muy conservadores. Tienen valores muy tradicionales y parece que se está volviendo a no cambiar nada. Y les veo a ellos que piensan que la realidad es tal y como es, y que ni siquiera plantean cuestiones (...). Pero esto es también porque en la situación en la que ellos están y nosotros es muy cómoda. Disfrutamos por el bienestar material y eso me llama la atención, porque veo que la sociedad no es dinámica, sino que hay como una especie de estancamiento y de parón en las ideas, en todo.” (...) Ya, pero yo quería decir que a veces los alumnos tienen ya interiorizado que las cosas no se pueden cambiar, que ellos, su propia vida está un poco ya como determinada en una dirección.” (Profesor. Red privada)*
- *“El otro día tuvimos una cena y nos juntamos muchos de la tiza y había profesores de universidad. Y los de la universidad se quejaban de los de abajo, ¿no? Pero sobre todo decían que en contenidos ya los ponen al día, pero que sobre todo les*

falta imaginación. Todo les ha venido hecho, dado, y son eminentemente prácticos. ¿Qué entra en el examen? Sólo les interesa eso y no van más allá. Para mí, mis mejores profesores fueron aquellos que me dijeron: '¿Que qué hay que hacer? Búscate la vida.' Y así me han motivado. Si ahora no les explicas todo con detalle, date por perdido. Claro, y en ese sentido, es que igual estamos vaciando de contenido los contenidos, estamos reduciendo al mínimo. Y también falla el hecho de cómo transmitimos los contenidos. Ahora les pides que busquen algo y, claro, san Google les aporta casi todo y no se preocupan. Y bueno, cambias y les dices: 'Pues ahora vamos a la biblioteca.' 'Y, uy, libros, ¿qué es eso? No se pueden pinchar y no hay un link.' Entonces eso les mata la imaginación, el tener a su disposición tantísima información. Y, además, si ellos no saben lo preguntan al que lo sepa por messenger. Y funcionan así: son eminentemente prácticos y la imaginación muerta. Y lees sus escritos y son planos, y eso también es porque lo tienen todo hecho y de manera visual, ¿no? Y eso les pasa con todo. Si les das a elegir un libro, '¿éste o éste?' 'el menos gordo', y no saben ni de qué va." (Profesor. Red privada)

- *"Yo creo que lo que ahora interiorizan es la cultura del no esfuerzo, del individualismo: yo a lo mío, yo a lo mío y se acabó." (Profesora. Red pública)*
- *"..y luego yo les oigo muchísimo repetir 'carpe diem, carpe diem.' O sea, es que es así, es aquí y ahora." (Profesora. Red pública)*
- *"Es que todo lo que ven en la TV es ganar un montón de dinero sin hacer gran esfuerzo. Es que hoy en día es famoso cualquiera y eso es lo que ven en la TV, las 24 hora del día." (Profesora. Red pública)*

En el grupo de discusión constituido por personal de técnicas/os de Educación, sin embargo, asumen la responsabilidad de esta situación haciendo una autocrítica de un sistema educativo cada vez más obsoleto, en el que prima, además, "la listura a la bondad":

- *"La escuela tradicionalmente ha tenido la misión de intentar transmitir los valores tradicionales de la sociedad; es decir, los que ya no se llevan, los que ya no se corresponden con el resto del mundo de puertas para afuera de la escuela. Y, además, yo creo que hay que reconocer –haciendo un poco de autocrítica– que la escuela es conservadora en lo que se refiere a la transmisión de valores. Es bastante conservadora. Tiene mucha menos flexibilidad para adaptarse a los nuevos tiempos y a los cambios." (Técnico de Educación)*
- *"¿En qué valores estamos educando al alumnado? Y no sólo en la escuela –que podríamos seguir hablando de ello y escribir seis libros–, sino en la sociedad: la listura vs la bondad, por ejemplo, defraudar a Hacienda, mangar lo que uno puede en el trabajo, el tema de trabajar y coger una baja y no se qué, el escaqueo, adelantar en carretera, etc. Pero eso es que los niños lo están viviendo y, encima, es que sí no lo haces, 'eres tonto del culo'. Entonces, yo creo que hay una falta, o sea, es el éxito fácil, el aquí y ahora, tus diez minutos de gloria..., pero, sobre todo, es que somos*

muy cínicos, que una cosa es eso de la solidaridad, la justicia, la no se qué... y otra muy distinta lo que luego hacemos.” (Técnica de Educación)

- *“..en la escuela están machacaditos, luego sí hay un respeto institucional, que para mí eso no es el respeto, porque, al final, los profesores y profesoras hacemos nuestra tarea en una organización anquilosada para una juventud que nada tiene que ver con esa institución. Y milagrosamente continúa, ahí sigue.” (Técnico de Educación)*

Observación que queda constada también por parte de las/los madres/padres.

- *“Yo, mira, voy a contar un detalle. Este verano iba a Sopelana con mi aita y llegan los chavales con tablas de surf y después de toda cola que había, van y se plantan los primeros. Claro, y las tres o cuatro señoras que había delante nuestro, como vieron que eran chavales de 18 años o así, pues no les dijeron nada. Y dice mi aita: ‘Pero bueno, ¿esas señoras no les podrían decir que un poquito de educación y que respeten la cola?’ Y nadie les decía nada. Pero mi aita dijo: ‘Oye, chavales, poneros a la cola, o ¿estáis ciegos y no veis?’ Y ellos dicen: ‘Hay que ser listos’. Y entonces mi aita le dijo: ‘Pues no seas tan listo y sé educado y ponte a la cola’. Porque esto de la educación no es lo que nos enseñaron tanto a nosotros. Yo creo que ahora se pasa más, aunque les estamos inculcando. Porque ahora eso de dejar sentarse en el autobús a una señora mayor se está perdiendo, se están perdiendo muchas cositas, pero no porque no se les enseñe, ¿no?” (Madre. Red pública)*

Sin embargo, esta visión más negativa de la juventud no es plenamente compartida por todas/os las/los miembros integrantes. Algunas/os de ellas/os, como observamos a continuación, achacan estos comportamientos a la edad más que a la etapa social actual.

- *“Es que en esas edades, ¿nosotros como actuábamos a esa edad? Quiero decir, nosotros ahora como adultos estamos transmitiendo algo que es muy importante, pero si miramos hacia atrás en esas edades, romper lo establecido, luchar contra lo que te mandan es lo que se hace en la adolescencia o preadolescencia.” (Padre. Red pública)*
- *“Será la edad.” (Madre. Red pública)*

Sin embargo, hay quienes, más allá de criticar, señalan algunos de los valores y cualidades positivas del alumnado, como la solidaridad y una mayor facilidad comunicativa y reivindicativa.

- *“De los valores o de los buenos, creo que los chavales son muy creativos, comunicativos; creo que hablan o comunican mucho más de lo que hablaba yo, tienen más facilidad; creo que reivindican mucho la coherencia y también la felicidad.” (Técnico de Educación)*
- *“Yo creo que la coherencia es importante para los chavales. Es importante ser coherente y, al final, ese respeto está muy unido a que una persona sea o no coheren-*

te. Y los chavales esa percepción la tienen muy rápida, ¿no? Entonces, me parece que eso es muy interesante. Y luego, a mí me parece que el respeto a la naturaleza, me parece que es un tema importante y que, a diferencia de nuestra generación, parece que está empezando a interesar y a tener una incidencia notable entre los chavales. Yo, sobre todo esto, destacaría el tema de la coherencia, que es muy importante, y el tema de la libertad también, pero libertad con madurez.” (Técnica de Educación)

- “En la juventud yo creo que sí hay colaboración, solidaridad, hay cierto respeto, ¿eh? (...), pero yo creo que es una juventud muy positiva. (...) Yo, por llevarlo otra vez a los jóvenes, yo sigo diciendo que no se casan con, por ejemplo, que en estos momentos tengamos el mayor número de voluntariado y de asociacionismo de la historia. Yo no me creo que antes éramos solidarios y ahora no. (...) A mí me parece que los chavales y chavalas hacen cosas muy bonitas, y tampoco creo que hay que establecer desde el principio los valores que son positivos y a partir de ahí juzgarlos todos. Eso me parece una postura muy dogmatizante. Y a mí no me parece mal, por ejemplo, a mí los chavales que hacen el botellón me parecen majos y majas, y los que hacen scout pues también. Y no veo por qué todos tengan que hacer las mismas cosas. Unos hacen deporte y otros pues toman un ‘hariguay’. Yo qué sé. O sea, me parece que somos excesivamente inflexibles con cómo juzgamos a los jóvenes.” (Técnico de Educación)
- “Y ahora les veo y yo admiro. A mí me hubiese gustado que me hubieran educado como ahora, que se habla con los niños, ellos reivindican sus derechos. Yo nunca reivindicé nada. Yo todo la hacía porque era mi obligación. Yo no sé vosotros, pero a mí me tocó eso. Y todavía a mí me tocó una época que me pegaban en la escuela si no sabía la lección y yo lo viví así. Yo les veo ahora y les admiro y les envidio también un poco, y se habla con ellos y ellos hablan contigo y mi hija pequeña me dice cosas casi de igual a igual. O sea, ella se siente persona para hablar conmigo y decirme lo que piensa y lo que siente. Yo eso nunca lo viví. Y eso me parece un valor que ellos tienen ahora. Lo que pasa, claro, es que ahora tienen una libertad que nosotros enseguida decimos ‘ya, pero no tienen deberes’, y enseguida le sacamos lo malo y decimos ‘ya, libertad pero sin deberes’. Derechos sin deberes. Pero yo creo que la sociedad actual comparada con la que yo tuve es mucho más enriquecedora y mucho más... Son niños más felices, en ese sentido por lo menos. Más que yo, que yo todo lo tenía que hacer por obligación, sin esa tranquilidad de poder hablar y poder decir lo que piensas. Eso, aunque estés equivocado, hoy en día se puede hacer y en mi niñez no se podía.” (Profesor. Red privada)
- “Los chavales para eso también son más prácticos, más tecnológicos, nosotros todavía estamos en la era industrial.” (Profesor. Red privada)
- “Y se fijan mucho también en lo que impacta, en lo visual.” (Profesora. Red pública)
- “Sí, yo estaba pensando... Los jóvenes de ahora sí que viven una cultura visual (los ordenadores, las imágenes).” (Profesora. Red pública)

- *“Entonces, este debate es lo de siempre: los chavales, la juventud, no tienen valores positivos, no saben lo que hacen... siempre lo mismo. Igual habrá cuatro o cinco que actúen así, pero luego hay un porcentaje muy elevado que, a nivel personal, son gente muy salvable y son gente que tiene valores, que son solidarios, que comprenden las cosas y que son conscientes de dónde están.”* (Profesor. Red pública)

3. CONTRAVALORES

En referencia a los contravalores, es bastante generalizada la idea de que éstos se encuentran cada vez más en desuso, en comparación con generaciones anteriores.

- *“En el centro en que yo trabajo hay bastantes, bastantes inmigrantes desde hace años y, normalmente, no tienen ningún problema de integración.”* (Madre. Red privada)
- *“Sobre la homosexualidad, yo conozco a uno de mi edad que es gay y se lo tuvo que decir a sus padres, a toda su familia y su hermano es eso anti... homófobo, eso, pero al final lo ha tenido que aceptar.”* (Alumna. Red privada)
- *“Y yo no tengo ningún problema contra los homosexuales, a mí me da igual. Yo soy como soy y si yo fuese lesbiana, a mí no me gustaría que me dijeran ‘tú, lesbiana de mierda’. Pues lo mismo yo voy a hacer con los demás.”* (Alumna. Red pública)
- *“Opino lo mismo que ella. No sé, pero en mi clase no se da ninguno de esos problemas, porque tengo de todo y no hay problema, no. Todo perfecto.”* (Alumna. Red privada)
- *“Pues en nuestro colegio hay equipo de chicos, de chicas y si hay que jugar todos juntos, pues jugamos todos juntos y si hay algún problema se discute, porque no nos tienen que apartar por ser chicas.”* (Alumna. Red pública)
- *“De todas formas, sobre el problema del racismo y la xenofobia aquí estamos todavía a tiempo de hacer algo. Yo creo que aquí no se ha manifestado todavía en su máxima expresión, no llega a un 5% comparando con otras comunidades. Y hoy por hoy, yo no considero que en nuestros centros educativos existan comportamientos racistas significativos, pero tengo la reserva de que de aquí a unos años eso pueda ir a peor.”* (Técnico de Educación)
- *“Yo lo que creo es que se da muy esporádicamente y casos muy exagerados, pero, en general, como he dicho antes, hay muy poco. (...) ¿Más que los adultos? No creo. Yo a los chavales y chavalas les veo con rumanos y rumanas y a mis amigos no les veo. Ellos son capaces de convivir mucho más flexibles que nosotros. Hombre, la gente adulta no integra a los inmigrantes en su cuadrilla.”* (Técnico de Educación)

- *“Yo creo que, yo llevo 20 años en esto y actitudes sexistas creo que se daban bastante más hace unos años. A ver, la sociedad ha educado en la tolerancia hacia la pareja de homosexuales y un montón de cosas más que antes se veían mal. Y hace años tenían unas actitudes y oías unos comentarios brutales, por ejemplo, contra los homosexuales y más contra las lesbianas. Y yo ahora eso no lo observo y son gente de la misma edad. Yo creo que en eso sí se ha avanzado con respecto a cómo estaba sólo hace diez años.”* (Profesor. Red privada)

La explicación que las/los propias/os participantes dan a este hecho es el predominio de una sociedad cada vez más heterogénea. Y atribuyen una mentalidad más abierta y menos cargada de prejuicios a la juventud, debido a la normalidad con la que se han adaptado a esta nueva situación.

- *“Nosotros hemos sido una sociedad más homogénea, pero hoy... Por eso yo creo que nuestros hijos lo van a llevar con más naturalidad. Viven más estos temas. Yo tengo una sobrina que es síndrome de Down. Antes se les escondía, pero no por eso va a dejar de ir al colegio, está integrada, aunque jamás va a poder llegar a un punto, porque sus limitaciones son más amplias que las de otros. (...) Entonces ya creo que esa fase de madurez la viven con más naturalidad. Lo mismo que viven con más naturalidad que las mujeres trabajemos o el tema de la inmigración. Porque en mi casa hemos tenido una chica que venía a limpiar, que era de Ecuador, y cuando ya no le ha venido bien, pues se ha marchado y seguimos manteniendo esa relación. Entonces, yo creo que ellos lo tienen más fácil, porque la sociedad es menos homogénea; igual somos nosotros los que tenemos más prejuicios.”* (Madre. Red privada)
- *“Yo creo que en lo que se refiere a la integración de niños con discapacidades o de diferentes razas, sí es verdad que están más acostumbrados a contemplar mayor diversidad que la que hemos visto nosotros.”* (Madre. Red privada)

Sin embargo, hay quienes opinan que, efectivamente, se siguen contemplando entre las/los jóvenes actitudes y comportamientos vinculados a los contravalores que atribuyen a la influencia de su entorno más cercano.

- *“Pues claro que sí, es un reflejo de la sociedad, de lo que se vive fuera.”* (Profesora. Red pública)
- *“Yo creo que es también en qué ambiente te muevas y con qué personas, porque depende de cómo estemos integrados, con qué gente estemos y cómo dialoguemos. Que sepas que uno está intentando traer a su familia aquí y le preguntes: ‘Oye, ¿qué, ya te han salido los papeles?’ O el estar hablando y que sabes que esa persona es pakistani y preguntarle: ‘¿Qué tal tu familia? ¿Está bien?’ Si nuestros hijos están viendo, de vez en cuando, que tienes una relación natural con gente, no lo ven diferente, ven posiblemente que son trabajadores como tú. Yo lo que digo es que si tenemos opción de relacionarnos y nuestros hijos lo ven, no ven el color de la piel.”* (Madre. Red pública)

Entre estos contravalores, destacan principalmente dos. El primero hace referencia a la discriminación para con las mujeres, apreciación esta que se explica con base en el machismo que se sigue practicando a día de hoy por un lado, y al “retroceso” sufrido por éstas en la última generación.

- *“Sí, yo creo que por lo menos en mi clase hay mucha discriminación y racismo, pero sobre todo machismo. Si, por ejemplo, nosotras queremos jugar al fútbol, el año pasado teníamos que hablar con los profesores del comedor, porque no nos dejaban jugar.”* (Alumna. Red pública)
- *“Por ejemplo, el tema de la igualdad de sexos a mí me parece, y es una sensación que no puedo fundamentar, creo que estamos yendo hacia atrás con respecto a la generación anterior. (...) Sí, se ha llegado a un punto en el que hay cierto retroceso por parte de las mujeres, quizás por relajación con respecto a la generación anterior.”* (Técnico de Educación)

Sin embargo, la mayoría del alumnado que ha participado en el grupo de discusión tiene un discurso mucho más actualizado basado en la necesidad de igualdad de género.

- *“Es que también ha salido hace poco que puedes coger la baja por paternidad, que es que antes no había. Ahora, por ejemplo, un profesor nuestro ha sido el primero en coger la baja por paternidad. Aunque bueno, también es verdad que la mujer se implica más, porque si tú ves quién va a recoger a los hijos, quién los cuida, les lleva el bocadillo, es la madre.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que eso ocurre también por los valores que les dieron a ellos (hablando de padres-varones), porque es como el padre a trabajar y la madre en casa y es eso lo que les enseñaron. Y ahora a mí me parece superbien que se esté cambiando eso, pero, claro, tardará tiempo. (...) Yo creo que el padre es nuevo en esto, en educar y así. (...) Por eso creo que el cambio es para la mujer que ahora trabaja, pero también para el hombre que ahora tiene que hacer eso (educar).”* (Alumna. Red pública)
- *“A la generación de nuestros padres les han enseñado lo que ha dicho antes ella: la madre en casa a cuidar los niños y a limpiar la casa, y el padre a trabajar y a traer el dinero. Yo creo que la que más está con los hijos –preocuparse no, porque se preocupan los dos por igual seguramente–, pero la que más pendiente está de los hijos y la que más les ayuda en la mayoría de los aspectos es la madre, porque a ellos les han enseñado así. Entonces ellos hacen eso, porque es lo que les han enseñado cuando eran pequeños.”* (Alumna. Red pública)
- *“A mí me parece bien, porque al igual que ellos tienen derecho a tener trabajo y a traer dinero, ¿por qué nosotras no? Porque a veces el trabajo te ayuda a sentirte mejor contigo mismo, porque tú ves que eres alguien por ti mismo, que eres autónoma. Yo creo que es mejor, porque si tú, por ejemplo, decides no casarte o no esto, tienes que vivir por ti misma.”* (Alumna. Red privada)

Estas opiniones de las/los más jóvenes se ven respaldadas además por sus propias vivencias y observaciones en la forma de relacionarse entre iguales, tal y como lo describen a continuación.

- *“Yo creo que ahora también la diferencia –antes igual era colosal–, pero ahora la diferencia es mínima; ya no hay tanta diferencia.”* (Alumna. Red pública)
- *“Es según: si el chico es tímido, será la chica la que se enfrente a esa responsabilidad, por decirlo así, y si la chica es tímida, pues será el chico.”* (Alumno. Red pública)
- *“Pero en el hecho de pedir salir y así, igual sí que son los chicos por más tradición y así, pero yo cuando voy de fiesta veo más a chicas acercándose a chicos para conocerles que a chicos acercándose a chicas. O sea, se ven los dos casos, pero cada vez se ve a más chicas, que antes no era para nada así.”* (Alumna. Red privada)

El segundo contravalor en vigor está relacionado con la inmigración. A este respecto, las/los jóvenes aportan libremente los pros y contras que consideran consecuencia de este movimiento poblacional. Así, destacan la realización de puestos de trabajo con condiciones laborales más desfavorables y la obtención de ayudas también requeridas por los ciudadanos del propio país respectivamente.

- *“Pues que ayuda a que la sociedad mejore, porque los trabajos que no queremos hacer los españoles, los de aquí, tienen que hacerlos los inmigrantes y tienen que trabajar con contratos basura.”* (Alumna. Red privada)
- *“Pero aquí también hay mucha gente que tiene un contrato basura y, en cambio, a los inmigrantes pues les dan muchas ayudas y a los de aquí no. Y, por ejemplo, si nosotros vamos a sus países, a nosotros no nos dan ninguna ayuda, nos meten una patada en el culo y te aguantas.”* (Alumno. Red pública)
- *“Si yo no estoy en contra de la inmigración, pero también es verdad que si tú te presentas a que te den un piso de ayuda, no siempre, pero en la mayoría de los casos se lo dan a los inmigrantes. Yo no digo que esté mal, pero los de aquí también tenemos problemas y también nos cuesta pagar los pisos y encontrar trabajo.”* (Alumna. Red pública)

Además, el alumnado coincide en reivindicar, a rasgos generales, la necesidad de que los inmigrantes se adapten a nuestra cultura, a excepción de su condición religiosa, respecto a la cual no hay acuerdo unánime.

- *“Con respeto, pero, claro, hay algunos que vienen de otros países pero no nos tienen un respeto a nosotros.”* (Alumno. Red pública)
- *“Yo creo que, teniendo en cuenta que se acomodan a nuestro idioma y todo y también tienen que aguantar que mucha gente les desprecie por ser de otro país, ya*

creo que si para ellos es tan importante la religión y el llevar el pañuelo o lo que sea, no creo que eso tenga que ser ningún problema. Yo creo que –es que estuvimos el otro día hablando en clase sobre esto– si yo ahora voy a África, puedo tener un mo-gollón de cosas por ser blanca, pero un africano aquí no.” (Alumna. Red pública)

- *“A mí lo que no me gusta de los inmigrantes... Bueno, me parece bien que vengan, pero por ejemplo si yo voy a Argentina, me tengo que adaptar a la religión o a lo que sea argentino. Si los de Marruecos o árabes vienen aquí, nosotros tenemos que poner mezquitas y adaptarnos a ellos, en vez de ellos adaptarse a nosotros, que ellos no quieren. Por ejemplo, hace poco salió que en Barcelona o por ahí, que en un colegio dos marroquíes que querían llevar el pañuelo y la escuela no quería porque está prohibido llevar gorro. Al final les dejaron, pero no creo que les tendrían que haber dejado.” (Alumno. Red pública)*

Resulta destacable a este respecto la diferencia de agentes identificados por los grupos de discusión. Desde las/los técnicas/os de Educación y el grupo de madres/padres se atribuye el posible grado de desconsideración de la juventud hacia las/los inmigrantes a su entorno social más cercano, tal y como prueban las siguientes manifestaciones dadas por algunas/os de las/los participantes en estos dos grupos de discusión.

- *“Yo sigo diciendo que el tema está en los colegios. Depende de cómo en los colegios cómo les acepten, cómo recuperen a esta gente, a que te integren dentro, esa gente no tendría problemas. Una cosa es que vayan a ciertos colegios y donde ellos se agrupen. Es mejor que estén mezclados y no se agrupen entre ellos.” (Madre. Red pública)*
- *“Yo creo que en los colegios ya les están educando, trabajan mucho sobre el tema de la integración. Les enseñan bastante, yo creo.” (Madre. Red pública)*
- *“Yo creo que es un poco lo que decía él antes, ¿no? Muy parecido a lo que ocurre con los adultos. Yo no pensaba que nosotros y entre los amigos que tengo, pero es que a veces te quedas sorprendido de los comentarios y actitudes que ves en la gente y que nunca hubieras pensado. Y creo que a los chavales les pasa un poco lo mismo: en principio parece que no, pero luego en la conversación más normal del mundo y de la forma más natural, hablando de los inmigrantes, se refieren a ellos de una forma despectiva totalmente.” (Técnica de Educación)*
- *“Con el poquito de volumen de alumnado inmigrante que tenemos en nuestras clases empieza a haber reacciones de familias de alumnado no inmigrante exigiendo derechos, porque a ellos se les da un apoyo y a mis hijos no, y eso empieza a despertar.” (Técnico de Educación)*

Sin embargo, las/los propias/os alumnas/os achacan este racismo a la influencia de la actividad y manipulación mediática. Sugieren que éstos enfatizan el origen de las personas extranjeras principalmente a la hora de informar acerca de acontecimientos negativos, consiguiendo, por lo tanto, que la población asocie de manera prácticamente inconsciente los conceptos “inmigrante” y “conflicto”.

- *“Ahora, por ejemplo, rumanos, gitanos, moros... Sí, se les tiene como... Discutimos del tema en clase, pero también hay racismo por miedo. Creemos que vienen aquí a robar o lo que sea, y yo creo que hay gente mala de todo, que sea blanca, negra... es que hay de todo. (...) Yo creo que mucha culpa la tienen las comunicaciones, porque si dicen que un marroquí ha robado, el hecho es que han robado, no quién o de qué tal han robado. No decimos que un almeriense ha robado. Es que después sale lo negativo, todo, ¿no? Dicen que si tal, que si chinos, no se qué. Vamos, que son personas, no hace falta decir de dónde son. A mí eso me parece importante.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que la familia intenta inculcarnos unos valores, pero si ahora, hoy en día, recibimos un mogollón de mensajes por internet, por las noticias, la tele, lo que sea, y al final es muy difícil para los padres darnos unas ideas, unos valores, si recibimos muchísimo de fuera.”* (Alumna. Red pública)
- *“Manipulación, más que nada. Manipulación en la información, porque cuando están dando las noticias no es lo mismo ver Tele 5, por ejemplo, o ver una cadena que sea de aquí, que sea vasca. No es lo mismo porque si, por ejemplo, ha estallado una bomba aquí en Bilbao, en una cadena española van a poner al País Vasco a parir y las personas que vean eso se van a pensar que todos somos iguales que los que hayan hecho eso. Y si la cadena es de aquí, se da la noticia de manera mucho más objetivamente que en una cadena española.”* (Alumna. Red pública)
- *“..algunas veces los padres quieren hacer lo mejor posible para que nosotros no hagamos racismo pero, por ejemplo, sale en las noticias, no sé, un marroquí ha robado en una joyería y, por ejemplo, pues mi padre dice: ‘¡Jo con el moro este!’ Entonces, claro, pues eso a mí de mayor igual se me va a pegar y, claro, pues eso puede cambiar mi forma de pensar por culpa de los padres, vamos. Pero también es labor nuestra el intentar no copiarles.”* (Alumno. Red pública)
- *“Yo creo que con lo que ha dicho él del marroquí y eso, parece que nos están obligando a ser racistas, porque repiten mucho de dónde es, o sea, que es extranjero.”* (Alumno. Red pública)

Sin embargo, a la luz de los datos, podemos asumir que pertenecer a otra cultura o país no son requisitos imprescindibles para ser discriminado. La/el diferente, independientemente del aspecto que así lo caracterice, resulta un blanco fácil contra el que arremeter.

- *“Y luego también yo creo que lo de la discriminación es muy, muy raro, porque, por ejemplo, yo voy a dar un ejemplo de una chica que si es muy fea, pues todo el mundo se mete con ella, en cambio, si es guapísima, pues nadie le dice nada o así.”* (Alumno. Red pública)
- *“Incluso de nuestra misma raza puede haber un grupo que se cree superior a los otros, pero, bueno, ellos pensarán lo que quieran y nosotros pensaremos otra cosa, ¿no?”* (Alumno. Red pública)

- *“Pero yo pienso que la integración real no existe. Cuando llegan a la adolescencia, normalmente se relacionan con los que tienen un medio económico y social semejante al suyo. O sea, si es un niño colombiano pero es de una familia de dinero, por ejemplo, y se mueve en el mismo entorno social que el resto de la clase, se integra. Pero si tiene problemas en casa, un nivel cultural más bajo, no sé, ese normalmente no se va a integrar. Y si fuera blanco tampoco. Y con los niños con discapacidad, cuando llegan a los 11 ó 12, es un problema de la profesora de apoyo y no hay integración real. O sea, lo que es solidaridad y justicia y muchas veces tolerancia sobre el diferente no existe. Sobre todo, yo creo que en la adolescencia son terriblemente duros los chavales.”* (Madre. Red privada)
- *“Creo que se ha perdido el valor del cuidado de cosas, pero sobre todo de las personas.”* (Técnico de Educación)

De los diversos incidentes aquí descritos podemos concluir que, a día de hoy, el respeto por el otro no se asume, sino que hay que ganárselo.

En vista de que no parece tratarse de hechos aislados, esta nueva situación bien requiere una reflexión acerca de la necesidad de inculcar el respeto hacia el prójimo, con el fin de garantizar unas condiciones de convivencia dignas en la sociedad actual. Para ello, en vista de que el apartado relativo a los derechos propios es bien sabido por el alumnado, nos vemos en la obligación moral de incidir en los deberes para con las/los demás.

4. VIOLENCIA

Con relación a la violencia, desde diversos grupos se aprecian ciertos comportamientos violentos entre las/los jóvenes. Entre las personas que muestran su preocupación al respecto, citan principalmente dos situaciones alarmantes. La primera de ellas hace alusión a la agresividad hacia las mujeres.

- *“Pero sí hay indicadores que me preocupan. Por ejemplo, el tema de la violencia contra las mujeres. O sea, me parece que es altamente preocupante ver los rangos de edad en los que este fenómeno se produce y se reproduce, y ver que son menores de 30 años. Un porcentaje impresionantemente alto son menores de 30 años y entre ellos, evidentemente, adolescentes.”* (Técnico de Educación)

La segunda se refiere al uso de la violencia como herramienta habitual de resolución de conflictos, recurso que consideran, además, extendido a la población general e interiorizado por las/los más jóvenes mediante diferentes medios.

- *“Yo creo que utilizamos la violencia porque es el camino más fácil. Porque es mucho más fácil pegar para que se calle que decirle ‘¡joye, déjame en paz!’”* (Alumna. Red privada)
- *“Es que el tema de la violencia es mi guerra. A ver, yo quería decir que la utilización de la violencia en todas las instituciones así como en la familia y de manera muy*

importante se utiliza muchísimo. Lo que más se utiliza para la resolución de conflictos es la violencia. Entonces, otra vez volvemos al modelaje o piezas que tienen que tener y si no se deslegitima o se da la eliminación de todo tipo de violencia, porque creo que el modelo que se está teniendo en todas las instituciones, en todos los sitios para resolver los conflictos es de violencia, violencia de poder. No hablo de guerras, de que están con los tanques, sino violencia de poder, de cultura, estructurales, o sea, todo tipo de violencia para resolver los conflictos. Y eso en el centro lo están viviendo y eso en su casa: 'Porque yo lo digo y esto es así'. Es que es una violencia, que si no es física es psicológica, es el tema de cuando un profesor se vengaba en el examen, entonces eso es un tipo de injusticia y de violencia también. Entonces, yo creo que el hacer un replanteamiento de los distintos tipos de violencia que se utilizan y se están viviendo (en la TV, en los dibujos animados, en las familias y con los amigos) es un tema muy importante y del que hay que hablar muy, muy en serio a la hora de hacer propuestas. Hay que eliminar, hay que deslegitimar, esto no vale. Y esto es una cosa social, no sólo de la escuela. Porque a la escuela se nos deja excesivamente solos y se nos hacen trampas de mala manera." (Técnica de Educación)

- *"Sí, sí, yo esa violencia verbal que tú comentabas, a mí siempre es lo que me llama la atención y llevo años luchando con ello y es lo que peor llevo. Porque al fin y al cabo, nosotros como adultos siempre tenemos más recursos que ellos, a pesar de todo lo mal que nos traten. Pero ellos frente a ellos no tienen recursos y, realmente, a veces, es impresionante la violencia verbal con la que se tratan, qué poco respeto, qué barbaridades se dicen. Yo eso lo llevo muy mal." (Profesora. Red privada)*
- *"En la familia es más violencia verbal que pegar. Yo no conozco ningún caso de niños que peguen a su madre, pero que les insulten y eso... Violencia física no es tan habitual, pero verbal, sí." (Alumna. Red privada)*
- *"Yo pienso que la gente de hoy en día es como todo: si me llevo mal contigo en vez de hablarlo o lo que sea y si no estás de acuerdo, pues no lo estás y ya está. Es como todo. ¡EEOOOOH y todo a hostias, y ya está!" (Alumna. Red pública)*

Las explicaciones de estas actitudes violentas son comprendidas de muy diversas formas por los integrantes de los grupos. Así, hay quienes entienden la violencia verbal actual como una mera forma de expresión.

- *"Pero también puede ser una broma." (Alumna. Red privada)*
- *"Yo sí, como he dicho antes, veo que su forma de relacionarse, pero de forma natural, para ellos es más agresiva. No sé, como con poco respeto. Eso sí lo noto." (Profesora. Red privada)*
- *"Pero eso es desde el punto de vista del adulto. Para ellos llamarse cualquier barbaridad les parece normal, no lo ven así. Te dicen: 'Si es mi amigo, si me llevo muy bien!'" (Profesora. Red pública)*

- *“Creo que el tema de los valores actuales es que se expresan de nuevas maneras. Por ejemplo, un chaval que le llame a otro hijo puta en un contexto no le está insultando, es su forma de expresarse.”* (Técnica de Educación)

Otras/os atribuyen estas actitudes a la necesidad de satisfacer carencias afectivas, abarcando desde la necesidad de pertenencia y aceptación, pasando por mecanismos de defensa compensatorios ante una baja autoestima, hasta la canalización de emociones primarias subyacentes.

- *“Para hacerse el guay.”* (Alumna. Red privada)
- *“Para sentirse superiores; si tú eres muy macho, te integras.”* (Alumna. Red pública)
- *“Y para sentirse parte del grupo.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo también creo que a ellos les falta algo. En muchos casos es por la inseguridad en uno mismo; entonces, para buscar la seguridad, pues actúan así.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que esto es también por llamar la atención, porque a ellos les falta también algo, porque, por ejemplo, en casa igual ya no les hacen caso, entonces, al no hacerles caso, pues quieren llamar la atención para poder sentirse importantes en algún sitio.”* (Alumna. Red privada)
- *“Y muchas veces toda la rabia que los chavales tienen metida, de que en mi casa no me hacen caso, de que no me atienden, de que el profesor no se qué, pues ya tengo a quien y machacan a algún profesor.”* (Profesora. Red pública)

Se plantea también la falta de tolerancia a la frustración como factor determinante.

- *“En el tema de la violencia que hoy vivimos, yo creo que es en parte fruto de que los alumnos no tienen asumida la capacidad de frustración y eso provoca muchos de estos comportamientos. Como no saben cómo responder ante una situación que no les gusta, pues responden de una manera violenta, bien verbal o bien física.”* (Profesor. Red privada)

Las/los más jóvenes plantean el uso de la violencia como búsqueda de nuevos estímulos ante el aburrimiento.

- *“Yo, por ejemplo, no salgo con los chicos de mi clase, pero les veo los sábados. Y, por ejemplo, pues dicen ‘bah, nos aburrimos, vamos a buscar movida’, y van a donde el primero que pillan y le empiezan a pegar, y no ha hecho nada, pero da igual, porque les gusta buscar movida y al final acaban pegando a todo el mundo, y todo peleas y... Que tampoco es una forma de diversión.”* (Alumna. Red privada)

Y la gran mayoría de las/los participantes acuerdan explicar esta agresividad como una consecuencia derivada de la ausencia de límites y una excesiva sobreprotección de la/el menor:

- *“Por ejemplo, hay padres que ya empiezan a notarlo, porque yo tenía un compañero que no hacía nunca nada en clase y los padres es que no sabían nada. (...) Y le pillaron fumando y no se podía fumar, y cuanto más faltas les pongan les da igual.”* (Alumna. Red privada)
- *“En mi clase hay también una persona a la que le da igual todo, y estamos en clase y se pira de clase, y encima ni le ponen falta ni nada.”* (Alumno. Red pública)
- *“Es verdad que los padres cuando se enteran tienen que coger medidas, pero tampoco, porque por mucho que hagas si tu hijo no responde, yo creo que ellos solos no van a poder hacer, o sea, que necesitan ayuda.”* (Alumna. Red pública)
- *“Igual lo que ha cambiado de todas formas es nuestro punto de vista. Si hay algún hecho violento o alguna pelea se hace superescandaloso. Y eso ha habido siempre y la gente se pegaba antes y no pasaba nada. Y ahora les perseguimos hasta que llegan a casa y les abrimos expediente cuando han salido del instituto y se pegan en la calle. Además es que hasta ni pasa. Hoy hablaba también con ellos de lo terriblemente protegidos que están, o sea, en sus columpios de plástico y los corchos donde se caen; ahora no se hacen ni heridas. Y pasa lo mismo cuando ocurre el menor hecho estúpido de que no se quién me ha dicho ‘Uy, bullying, te voy a denunciar’ ‘¡Pues vete a la porra!’ Están superprotegidos. Y encima no tenemos ninguna credibilidad por parte de los padres, porque ellos sólo creen la versión del chaval.”* (Profesor. Red privada)
- *“Si vienen de casa ya con el chip y dicen ‘mi hijo me ha dicho esto’, entonces no escuchan al profesor.”* (Profesora. Red pública)
- *“Te lo dicen directamente. Te llaman desde el colegio ‘tu hijo ha hecho esto’ y te dicen ‘bueno, tengo que escuchar su versión primero.’”* (Profesora. Red privada)
- *“Si es una agresión verbal, dialógalo con esa persona que te ha estado insultando. Cuando es una agresión física, ahí ya puedes ir a los tribunales. Entonces, yo a lo que voy es que ¿por qué cuando son menores de 14 años no hay una ley? La denuncia va al centro donde ha sido la agresión, no va al niño porque es menor. Entonces, ¿por qué no se le llama a ese padre que es responsable y a ver cómo le educa a su hijo? A lo mejor es que el colegio está atado de pies y manos. Entonces, si ese padre no es responsable de educar a los críos, pues habrá que poner otros medios.”* (Madre. Red pública)
- *“Yo pienso que lo que falta en este momento es lo que he dicho antes, es decir, la dejación de la familia. Para el adulto, para la familia es mucho más fácil creer lo que el adolescente le cuenta y darlo por bueno, porque no le interesa un esfuerzo ni una implicación. Y eso no hay por falta de tiempo, por falta de interés o porque no saben qué hacer.”* (Profesora. Red pública)
- *“Ése es el gran problema: que hay cosas que se institucionalizan. Entonces, ahora se va al otro extremo: hay que dialogar, hay que reflexionar, no hay que maltratar*

les, no hay que no se qué. Entonces, cambio de chip. O sea, se coge como un modelo o unas pautas de que ahora no es como antes el reñir, el pegar..., sino que es el dialogar, el respetar y el tolerar. Y claro, te encuentras con padres de manga ancha y mira qué personalidad tiene mi hijo, y otros que no les dejan dar un paso sin decirles dónde voy.” (Profesora. Red pública)

- *“Yo también creo que los padres no se implican y que prefieren creer a sus hijos cuando, muchas veces, lo que dicen es mentira y encima luego, además, los propios chicos lo reconocen delante de ellos y los padres un corte.... Y me he encontrado con varios casos de esos, no uno ni dos. Y claro, pues imagínate ese chaval cómo tiene que sentirse de desamparado cuando le dice al padre que no, que no.” (Profesor. Red pública)*
- *“¿Si los padres saben imponerse en la medida correcta? Yo creo que no.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo creo que es también la educación, porque hay profesores que dicen que no lo ven, pero eso sí se ve, porque si hay una persona que durante todo el año la están insultando y eso, pues si tú no le paras, al final empiezan desde pequeños. Primero te llama tonto, luego te empieza a insultar y, al final, de mayor, yo creo que esos son los que pegan a las mujeres.” (Alumna. Red privada)*

A pesar de que las/los jóvenes se muestran conscientes de la agresividad que les rodea tanto en los centros escolares como durante su tiempo de ocio, expresan la indefensión percibida a la hora de enfrentarse a estos comportamientos violentos.

- *“El año pasado estaban en nuestra clase (que ahora no están) dos chicos que cada fin de semana, y hasta entre semana, se meten en movidas bastante graves. Pero es por la gente con la que se juntan y porque ellos quieren, claro, pero... Y van por ahí rayando contenedores y tirándolos, y una vez los quemaron y una profesora les vio, y al final el caso llegó a los juzgados. O sea, que sí que son cercanos, aunque no parezca. Y en clase... hacían lo que les daba la gana, materia no daban, iban a clase para divertirse. Y una vez, tenemos un colegio de monjas cerca del nuestro, que pusieron una bandera española en la ventana y ellos, que son muy de responder, empezaron a lanzarles mandarinas y las monjas se quejaron, pero tampoco se pusieron medidas muy duras para corregirles, y empezó así y luego empezaron a tirar grapadoras por la venta y sillas... Y en la época de Santa Águeda alguien trajo un palo y lo partieron por la mitad, y empezaron a tirarlo por la ventana y de nuestra aula salieron incluso enciclopedias a manos de esos chicos, pero porque saben que si hacen eso, o sea, lo que se va correr la voz por todo el instituto y fuera del instituto. Y esto es un problema, porque luego, cuando te vienen a echar la bronca y ellos no salen, ves que van a pagar el pato todos.” (Alumna. Red pública)*
- *“Hoy ha habido una pelea entre cuatro a puñetazo limpio y a gancho. Y para eso no hay solución, porque si te chivas, nosotros salimos a las cuatro y cuarto fuera y*

luego te siguen hasta casa, te van pegando patadas, te rompen la mochila, que eso es lo de menos, pero...” (Alumno. Red pública)

- *“Hace un par de fines de semana (...) resulta que cuatro o cinco chicas o más cogieron y le empezaron a pegar puñetazos a una chica, que le rompieron la nariz y estaba en el hospital bastante mal y al chico pues con la cara destrozada. Pero así, sin más. Es que ni les conocían y fueron chicas. (...) Es que es así, sin más, que de repente ven a alguien por la calle y, ¡pum!, le pegan, y que le dejaron a la chica mogollón de mal y ahora que si juzgados...” (Alumna. Red pública)*

No obstante, ante estas situaciones, proponen hablar, buscar a personas responsables y de referencia, alejarse de la situación o aliarse para ignorar en grupo al agresor como estrategias válidas de afrontamiento.

- *“Dependiendo de la situación y la gravedad del problema. Si es un compañero que te da una toba porque le has insultado o le has dicho algo que no le ha sentado nada bien, tú puedes responder también con una toba, o dándole un manotazo o simplemente respondiéndole otra vez, insultándole o hiriéndole. Pero si eso ya pasa a mayores, pues por ejemplo que te insulte y moleste en cualquier momento porque le da la gana, eso ya no puedes arreglarlo ni pegando ni hablándolo con él o ella, porque no te va a escuchar ni hacer caso y esa persona no tiene dos dedos de frente ya para empezar. Eso tendrías que ir donde tus padres lo primero y luego donde los profesores del centro.” (Alumna. Red pública)*
- *“Yo he estado con chicos, que estaba yo hablando con una amiga, y te venían y se ponían ‘¡a que te pego!’, y le decías ‘¡venga, empieza!’ Y se ponían que no, porque eres una chica. Y para mí que no es lo más normal, porque tanto chicos como chicas, da igual, si tienes algún problema hay que hablarlo.” (Alumna. Red pública)*
- *“Ya, pero si viene una persona provocándote, pues lo que no puedes es tú también ir provocando, seguirle el juego, porque va a ser peor.” (Alumna. Red pública)*
- *“Sí, no hay que seguirle el juego; tu pasas de él o te alejas.” (Alumno. Red pública)*
- *“Yo creo que un problema de todos es que al final nosotros nos reímos de lo que hacen y no nos enfrentamos a ellos, y no les dejamos en una esquinita solos, sin ningún amigo. No, al final les seguimos el rollo.” (Alumno. Red pública)*

5. RECOMENDACIONES

1. Entre las recomendaciones propuestas por los grupos de discusión, apuntan la necesidad de implicar de forma activa a la sociedad en su conjunto, desde las diversas entidades, señalando la incapacidad de los centros formativos de asumir la responsabilidad absoluta de la transmisión de valores en soledad. Para ello, se proponen campañas de sensibilización, puntos de encuentro donde poder confluir aportaciones de los diferentes colectivos, nuevas políticas, etc.

- *“A mí me parece que la escuela sola no puede. Yo, la verdad, no renuncio a las utopías y creo que esta sociedad tendría que imaginar qué quiere ser. Y haría falta una masa crítica en la sociedad para que se dé un cambio cultural, para lograr una sociedad pacífica en el sentido de Galtung, ¿eh? Y tenemos que imaginar el abordar los conflictos sin violencia. Y tendría que haber un pacto social donde los sindicatos, la escuela, el departamento, el profesorado y todos dijéramos qué escuela queremos y dejarnos de tantos rollos. Y yo les diría a todos: ‘Oye, tú deja de quejarte y mira a ver en qué puedes ayudar, influir’, y que cada ámbito se preocupe por analizar qué hace y a ver qué puede hacer. Entonces, ¿qué tendría que hacer cada uno a nivel general –no digo la escuela solo– si todos educamos? Es decir, nosotros, las generaciones que estamos, tenemos que dejar el mundo mejor de lo que lo hemos encontrado, porque ése es el valor fundamental de transformación y de responsabilidad. Pues, chicos, yo, una campaña gorda, que alguien haga esto, por favor, y la escuela que entre y participe.” (Técnica de Educación)*
- *“Entonces yo creo que el hacer una replanteamiento de los distintos tipos de violencia que se utilizan y se están viviendo (en la TV, en los dibujos animados, en las familias y con los amigos) es un tema muy importante y del que hay que hablar muy, muy en serio a la hora de hacer propuestas. Hay que eliminar, hay que deslegitimar, esto no vale. Y esto es una cosa social, no sólo de la escuela. Porque a la escuela se nos deja excesivamente solos y se nos hacen trampas de mala manera.” (Técnica de Educación)*
- *“Yo creo que hay que implicar a toda la comunidad en esa definición de qué queremos desde el punto de vista de los valores. Buscar un encuentro entre todos los agentes sociales y que tengan participación directa en este ámbito.” (Técnico de Educación)*
- *“Y unido a eso, también comparto que necesitamos ayuda en la escuela y que hacen falta otras políticas sociales y políticas de familia.” (Técnico de Educación)*
- *“Estoy de acuerdo con lo que se ha dicho. Hay que reequilibrar el poder en la organización educativa –más participación de padres y alumnos–.” (Técnico de Educación)*

2. Siguiendo esta misma línea de intervención, tanto desde las/los técnicas/os de Educación como desde el profesorado, se hace mención explícita a la necesidad de establecer vínculos sólidos entre el profesorado y las/los madres/padres con el objetivo de promover la transmisión de valores entre las/los menores.

Procurando así, como ha quedado constancia a lo largo de apartados anteriores, un frente unido en el que el profesorado no sea considerado el adversario por madres/padres y se evite, a su vez, la desautorización reconocida por éstas/os.

- *“Yo sigo con la escuela que es el campo más cercano a mí y donde más podemos incidir, aparte de con nuestros hijos e hijas, ¿no? Yo creo que habría que educar a las familias en la cultura de la participación en las escuelas y ahí tenemos el ejem-*

plo de las comunidades de aprendizaje, en las que si se les da la opción a padres, madres, pues participan. Y creo que es importantísimo. Es decir, intentar unir familia y escuela, que son dos campos muy importantes para los adolescentes. Yo creo que hay que ir por ahí.” (Técnica de Educación)

- *“Y con los padres, conectarles en este mundo, pues nuestra experiencia es un poco complicada, es difícil. Y este punto a mí sí que me cuesta un montón.”* (Profesora. Red privada)
 - *“...si alguien consigue implicarse de alguna forma, pues bien, y si lo conseguimos con padres y madres, ni te quiero contar. Sólo que yo, ellos creo que nos ven a veces como a enemigos y el trato no es paritario en ese sentido. Y me parece que es difícil hablar con ellos, porque te dicen que tú no eres padre y que para poder opinar tienes que ser padre, y a mí me descalifican para opinar.”* (Profesor. Red privada)
3. Sin embargo, además de un acercamiento real entre madres/padres y profesoras/es, desde los diversos grupos de discusión, incluyendo el alumnado, consideran oportuna una formación estructurada para dichas/os adultas/os que les oriente en la educación práctica de la transmisión de valores.
- *“Pero también de padres e hijos, y que los padres también tengan charlas o no sé. Porque si los padres tienen conceptos malos, los hijos tampoco van a sacar alguno muy bueno.”* (Alumna. Red pública)
 - *“Yo creo que ayuda también a los padres para que sepan cómo tienen que educar a sus hijos y así, porque al fin y al cabo si el padre tiene las ideas claras y no le deja al hijo hacer lo que quiere desde el primer momento, pues al final el hijo lo que va a recibir es eso, si no pues ya descontrolado todo, pues ya no hay nada que hacer.”* (Alumna. Red pública)
 - *“Yo creo que aparte de ayuda profesional, haría falta ayuda para los padres, para saber cómo educar a sus hijos esos valores.”* (Alumna. Red pública)
 - *“Sí, y enseñar también al profesorado, porque la formación inicial que tienen tampoco les posibilita asumir estos nuevos roles. Porque tenemos mucha teoría, pero en la práctica seguimos sin avanzar.”* (Técnico de Educación)
 - *“Nosotros en el colegio tenemos una cosa que a mí me ha servido de mucho y se llama la escuela de padres. Es una puesta en común y cada uno expone, y tratamos temas como estos, pues como el del botellón o el de unos amigos que se han pegado y cómo solucionas ese conflicto. Y entre todos los padres decimos lo que nos parece y hacemos una reflexión final, y a mí eso me carga las pilas. Es una reunión al mes, cinco veces al año.”* (Madre. Red privada)
 - *“Y sobre el tema de la violencia que hablábamos antes, un chaval violento que da problemas en clase, que siempre anda castigado, etc., ése es un chaval que está*

pidiendo a gritos ayuda. El problema es que no sabemos cómo ayudarle muchas veces, porque posiblemente en su propio entorno familiar o no son capaces, o no pueden, o no saben.” (Padre. Red privada)

4. En lo que concierne a los centros educativos concretamente, desde los diferentes roles vinculados, principalmente alumnado y técnicas/os de Educación, proponen una mayor implicación diaria en la transmisión de valores que incluye, entre otros, destinar más horas al trabajo socio-afectivo (reduciendo para ello el currículum si fuese preciso), asignación oficial de funciones relacionadas, mejoras administrativas, recuperación de reuniones, tutorías, etc.
 - *“A ver, yo, varias cositas al respecto. O sea, yo aquí sí quiero comentar que considero que la propia Administración educativa es en ocasiones incongruente y manifiesta estas mismas incongruencias. En este tema en concreto de la transmisión de valores, quiero poner algunos ejemplos: se jubila ella y desaparece el grupo de la convivencia que hasta ese momento había sido una cosa importante y entonces deja de tener esa importancia. No entiendo por qué. Sí que es cierto que los planes de convivencia se incluyen, pero, ¿quién debe asumir esos planes? ¿El responsable liberado al efecto durante una parte de su jornada lectiva o el conjunto del centro? ¿Qué es lo que ocurre? Y los que nos movemos en los centros lo sabemos, que hay una asignación de funciones directas y aquel que tiene la liberación los demás dan por sentado que ésa es sólo su función y no de los demás. Yo creo que eso hay que cambiarlo. Luego, declaraciones de intenciones por parte de la Administración educativa impulsando y haciendo un llamamiento a las familias a que participen y se involucren en el proceso de sus hijos y tal, y luego no sólo no se arbitran los mecanismos necesarios para que eso se materialice, sino que además se ponen obstáculos. Y aquí también autocrítica. Los obstáculos no los pone solamente la Administración, sino que muchos profesores son reticentes a admitir esa participación. Yo creo que aquí hay que hacer un cambio de cultura y poner los mecanismos necesarios para eso.” (Técnico de Educación)*
 - *“Pues yo creo que en las escuelas se podrían recuperar y normalizar rutinas, formas de hacer. O sea, buscar espacios y tiempos reales, porque creo que ahí vendemos mucho ‘humo’, que decimos que hacemos pero luego no hacemos, porque no tenemos tiempo o tenemos otras prioridades. Entonces yo creo que hay que recortar el currículum y buscar tiempo para trabajar lo socio-afectivo y cambiar la metodología (he visto aquí alguna clase con las mesas en forma de U). Bueno, pero algo así empieza a funcionar y eso lo podemos incorporar en nuestras horas. Y recuperar en nuestros claustros. No sabéis lo difícil que es poder juntar a una mayoría del profesorado de manera voluntaria y positiva para hablar. Y desde la dirección recuperar cosas: la asamblea de clase, las reuniones de coordinación con delegados y delegadas, la tutoría entre iguales, el plan de acogida para todo el alumnado..., cosas que funcionan bien, pero que luego las ocultamos por ahí diciendo que no tenemos tiempo para hacerlas.” (Técnico de Educación)*

- *“Colaboración entre grupos rompiendo un poco las estructuras. Fomentar e impulsar también la Ley de la Escuela Pública Vasca, que dice cosas preciosas en su preámbulo, que están escritas, pero que luego hace falta concretar todo eso. Temas de liderazgo de equipos directivos, que es fundamental. El tema de la formación inicial; luego ya, metodologías y currículums. Generar dinámicas mucho más abiertas y con la participación del alumnado. Y luego el tema del tiempo, que lo tenemos que reivindicar. Y también el propiciar dinámicas de colaboración en los centros en las que cuenten con alumnos como actores principales, y además alumnos de diferentes niveles y en temas diferentes y conectados.”* (Técnica de Educación)
 - *“Nosotros, en las tutorías de nuestro colegio, no hablamos de valores ni nada de eso; lo que hacemos es quejarnos del colegio. Es que tenemos muy pocas clases de tutorías y no tenemos tiempo de hablar de eso.”* (Alumna. Red privada)
5. En relación con las tutorías alumnado-profesor/a, ambos critican tanto la excesiva dimensión teórica como la monotonía de las horas destinadas a tal efecto. Advierten que fruto de esta metodología pedagógica, en la que apenas se requiere de la participación del alumnado, las/los jóvenes asocian estas clases a horas libres, siendo su implicación y motivación prácticamente nula. Y sugieren, con el fin de fomentar su participación, prescindir relativamente del aspecto más teórico y establecer clases más innovadoras, pragmáticas y dinámicas, en las que se expongan casos más prácticos y vivencias de primera mano que cuestionen los valores asumidos por las/los menores.
- *“Yo creo que lo más se hace en nuestro colegio es hacer tutorías, ¿no?”* (Alumna. Red pública)
 - *“Sí, pero a partir de cierta edad (las tutorías) tampoco sirven de mucho. Se podría hacer igual lo que has dicho tú: organizar actividades en grupo para ayudar también a gente o lo que sea.”* (Alumna. Red pública)
 - *“Y también con inmigrantes. Y así, bueno, ya es más difícil, pero en vez de ir de viaje de estudios conozco a gente que con el colegio se fue un mes o así al Sahara a ayudar, y se concienciaron mogollón todos. (...) Es que lo que nos dijeron de las drogas –las drogas son tal, tal, tal– era demasiado teórico y hacen falta más cosas de relacionarse unos con otros. Mi madre una vez fue a la clase de cuarto y hicieron juegos y así, y luego todos me dijeron a mí que se habían sentido bien y, no sé, como que habían aprendido algo nuevo.”* (Alumna. Red pública)
 - *“A mí me gustaría que fuera gente al colegio a dar charlas sobre lo que hemos estado hablando ahora mismo. El año pasado vinieron a hablar sobre el síndrome de Down y yo desde esa charla veo a la gente como más concienciada. Y el tema del medio ambiente es un tema que trabajamos mucho.”* (Alumna. Red privada)
 - *“También aprovechar con los alumnos las tutorías. Pero en tutorías generalmente se dan los temas muy por encima; habría que profundizar.”* (Alumna. Red pública)

- *“Nosotros hacemos tutorías, pero me gustaría que venga gente o que haya algún intercambio de un mes o de una semana para conocer otros países y todo eso.”* (Alumna. Red pública)
- *“Yo creo que ese tipo de clases, de sexología, por ejemplo, la gente se lo toma como que no hay clase, o sea, sólo escuchar y ya está. Es como ‘¡ah, qué bien!’, como que estás en una hora libre y en las excursiones. Pues lo mismo.”* (Alumno. Red pública)
- *“Por ejemplo, a nuestro colegio vinieron hace dos semanas o así dos personas de África y una de Colombia, y habían venido a hablar del viaje que habían hecho. Y, por ejemplo, uno nos dibujó que venía desde Camerún y tardó dos años. Y a la chica que se gastó 3.000 euros le dieron unos papeles que al final eran falsos. Y te cuentan historias y...”* (Alumna. Red privada)
- *“Pues yo creo que sí es más impactante y que modifica por dentro las actitudes y te lleva a actuar. Y eso es lo que hay que hacer en los centros, porque la escuela está un poquito anquilosada.”* (Técnico de Educación)
- *“Yo sólo decir también que he visto un rollo que me está gustando mucho, que es lo del aprendizaje-servicio. ¿Habéis oído hablar de eso? Resulta que es como nos hacían a nosotros los curas: te preparaban para ir a ayudar a algún lado.”* (Técnico de Educación)
- *“Aprovechar la creatividad de los jóvenes y que sean protagonistas de su formación me parece importantísimo y, bueno, un poco por ahí.”* (Técnica de Educación)
- *“Y, desde luego, tiene que ser para todos los alumnos. No se puede meter todo en las tutorías. Los chavales hace tiempo que lo han descubierto y que dicen: ‘Viene tutoría, viene alternativa a religión, aquí no hacemos nada. Además, como no nos van a poner nota.’”* (Profesora. Red pública)

Las/los responsables de los centros, además, proponen trasladar esta línea de intervención más allá de las horas puntuales y aisladas de la tutoría en diversos ámbitos del día a día, creando oportunidades para su implementación y normalización.

- *“Y luego, como se aprende de hechos, de comportamientos, entonces en la escuela crear oportunidades de vivir los valores. Y eso va mucho más allá de una asignatura, de un contenido... y concienciarles.”* (Técnico de Educación)

6. Entre los valores a transmitir destacan dos fundamentales. El primero de ellos se refiere al fomento tanto de la responsabilidad como de la cooperación entre el alumnado.

- *“Entonces, muchas campañas de esto y de lo otro, pero luego al día a día fallamos igual en lo básico, ¿no? Entonces, ¿valores? Pues yo creo que es el cómo te comportas tú con los alumnos, el qué les exiges y qué te exiges tú. Si yo digo que un*

chaval tiene que tener autonomía, solidaridad, trabajo en grupo... Pues mira, nosotros este año lo hemos planteado en un simple viaje de estudios. Hasta la fecha lo hemos organizado con papeletas, polvorones, no se qué. Bien, vamos a partir de cero y plantear: el viaje es vuestro, lo tenéis que currar desde el principio hasta el final. Entonces, desde organización, desde grupos, desde escribir a la directora, llamar por teléfono a la TV, entrar en internet y buscar vuelos baratos; es decir, vosotros tenéis que currarlo porque el viaje es vuestro. Encima, a nosotros no se nos paga por ir con vosotros; es una cosa ajena al currículum. Entonces, aquí todo el mundo tiene que currar, que normalmente suelen ser las chicas las que más cooperan y se implican, sino todos a participar. Algo tan simple como eso les vale. Y a mí que me traigan ahora desde Educación que tengo que hablar de no se qué valor y de solidarizar con no se quién en una clase de tutoría donde te traen una ficha para plantear situaciones hipotéticas. Eso me parece que ellos lo ven como un teatrillo. Entonces, conducir eso y hacer lo que se pueda en el día a día, en la vida cotidiana, nada más.” (Profesora. Red pública)

- *“...que a nosotros temas de sexo, drogas y esas cosas nunca nos han dado. Entonces, este año los delegados han llevado al consejo escolar que llamen al ayuntamiento o lo que sea para que traigan gente. Ya iremos pidiendo poco a poco más cosas.” (Alumna. Red privada)*

7. Mientras que el segundo, estaría relacionado con una competencia más social, aludiendo así a habilidades interpersonales como la cooperación y empatía. Para su desarrollo proponen promover espacios de voluntariado y actividades deportivas.

- *“Yo creo que el ocio es bueno, pero de una manera controlada, porque si no, pasan muchas horas muertas en la calle y seguro que se les ocurre alguna trastada. Por eso yo pienso en el ocio controlado, que podría ser desde el colegio, como el tema de grupos de tiempo libre o grupos de montaña o actividades deportivas. El deporte me parece importantísimo, sobre todo a estas edades. Yo creo que ya son chavales que ven cosas, las injusticias y eso, y quieren arreglarlo todo. Y enfocándolo a través de este tipo de actividades, pues podría ser. (...) Entonces, a un chaval de esos, si es posible encauzarle con un ocio bien enfocado, pues igual ésa puede ser una solución. Al final, en el colegio, aparte de aprender matemáticas y muchas cosas, lo que se tendría que hacer es trabajar en valores a partir del respeto. Al final, si tiene los valores claros y unos límites, pues tirará para adelante, pero con un ocio controlado.” (Padre. Red privada)*
- *“Sí, yo sigo pidiendo al colegio más. Dentro de mis valores y mis enseñanzas, el colegio tiene que colaborar y tiene que poner medios. Otra cosa: el deporte, para mí, primordial. Si un niño empieza con deporte, le enseñas disciplina, horario, tal, tal, tal y equipo, competición. Saber perder es más importante que saber ganar. Y una de las cosas que al hijo hay que enseñarle es que cuando el árbitro pita, se ha acabado el partido y le das la mano al contrincante, y pensar: ‘Hemos ganado amigos.’ O sea, educación en el colegio, que el colegio se implique más, deporte, etc.” (Madre. Red pública)*

- *“También me parece muy importante el grupo de voluntariado que hay en el colegio y ayuda a educar en valores, y es una actividad extraescolar que se hace los viernes, por ejemplo. Yo creo que el voluntariado es fenomenal para ver que hay gente distinta y que no tiene las mismas posibilidades que, a lo mejor, yo tengo. Yo creo que si se fomentara el voluntariado, sería algo maravilloso.”* (Madre. Red privada)
- *“En una línea parecida, me parece primero que hay muchos chicos muy solos, muy dejados mucho tiempo libre, muy aburridos, y se les pueden ofrecer proyectos de voluntariado. O pueden ser iniciativas desde la sociedad o la cultura, como el tema de los ayuntamientos como Bilbao-Gaua, o iniciativas deportivas, culturales, sociales, o grupos de teatro, de danza, de música, de todo lo que sea para implicar a los chavales con proyectos que les enganchen.”* (Madre. Red privada)

8. Con el objetivo de poder posibilitar la transmisión de valores desde todos sus ámbitos, tal y como han descrito desde los grupos, solicitan los recursos oportunos, entre los cuales reclaman una gestión de bienes tanto económicos como humanos, adecuados a la prioridad estimada actualmente en relación con dicho fin.

- *“Pero, sobre todo, si algo queremos que cambie en la escuela, si las instituciones, si el Ararteko o si quien corresponda quiere que algo cambie, desde luego tendrá que meter mucho tiempo, mucho dinero, mucha preparación y muchas ideas. (...) Entonces, si algo queremos transmitirles tendrá que ser interdisciplinar totalmente. Nos lo tendremos que crear los profesores y, desde luego, habrá que meter, ya te digo, todos los recursos que sean precisos. Si son dos profesores por aula, dos, y si se necesitan tres, tres. Y yo lo siento mucho, pero y si no nos mandan tantos ordenadores a los centros y ese dinero lo emplean en otra cosa, pues mira, muy bien, muy bien. Porque se han gastado una cantidad de pasta impresionante que da mucha imagen, que queda muy bien, pero luego a la hora de plantear nuevas metodologías, dos profesores por aula. Chis, ¿qué está usted diciendo?”* (Profesora. Red pública)

Además de dichos medios físicos, requieren también de una disposición temporal que permita adaptar los horarios laborales a la vida familiar, de tal modo que las/los trabajadoras/es tengan posibilidad real de ejercer su función educativa y satisfacer así las necesidades de sus propias/os hijas/os en este sentido, para lo que aluden específicamente al término “conciliación familiar”.

- *“Ya que el informe es para el Ararteko, hay una cosa que es fundamental: el tema de la conciliación familiar. O sea, los horarios de trabajo laborales de la gente son una locura, una locura. Yo creo que eso es una necesidad, un clamor social, el que los padres no pueden llegar a casa a las 9 de la noche. Eso no puede ser. En el resto de Europa tienen unos horarios más lógicos. A mí me parece que la sociedad tiene que evolucionar, yo que sé qué, pero los horarios europeos no son así. Se pueden tener unas jornadas laborales más lógicas en las familias para poder estar con ellos, porque hay mogollón de chavales que están solos. ...sí se habla de una*

corriente que, bueno, tratará de articular horarios más europeos para posibilitar la comunicación familiar.” (Madre. Red privada)

- *“Sí, sí, yo lo necesito, porque ahora necesito ayudarles en casa y yo hay veces que llego a casa con tanto lío que digo: ‘Si es que hoy les va a caer una bronca, seguro.’ Es que estoy muy cansada cuando llego y reconozco que no es bueno eso, aunque luego les pida perdón. Es que yo no soy una superwoman.” (Madre. Red privada)*

9. Esta importancia de ejercer de modelo tangible entre las/las más pequeñas/os se basa en la idea anteriormente citada del aprendizaje vicario. Partiendo de esta idea, la influencia educativa que ejercen nuestras actuaciones del día a día se antepone a teorías y proposiciones. Por este motivo, además de reivindicar la necesidad de dedicar tiempo a las/las menores, pretenden que éste sea de calidad, lo cual, en relación con la transmisión de valores, implica una coherencia entre lo que predicamos y nuestra forma de actuar, tal y como queda representado en los posteriores ejemplos.

- *“Y luego ya, desde la familia, yo el único método que veo para la transmisión en valores es buscar la coherencia en los entornos de mis hijos que puedo yo controlar, mientras sean manejables. Luego ya, a ver por dónde salen, pero lo dicho: desde la familia.” (Madre. Red privada).*

- *“..yo creo que los profesores y los padres somos referencia en los valores de los jóvenes. Y los valores reales que nosotros vivimos en casa en el tema del consumo, nuestra forma de consumir y de gastar, en el tema de la agenda 21 y luego yo voy visitar al aítite en mi 4X4... Es que eso, son las actitudes de los adultos –tanto padres como profesores– y cómo las vivimos las que más educan. Y, entonces, mi sugerencia va por ahí. Que si tú quieres cambiar valores, o los vivimos también los adultos tanto en casa como en el centro (practicar con el ejemplo), o si no seguiremos transmitiendo los que realmente nosotros vivimos.” (Profesor. Red privada)*

- *“Y luego, actividades concretas se hacen un montón relacionadas con la ecología, con la paz, la solidaridad, y ahora estamos en medio de una feria concreta del libro solidario, usado, y los vendemos y los compramos, y con lo que se saque se ayuda a un centro nuestro en Bolivia que no tiene medios. Pero yo creo que esos son hechos demasiado puntuales que los hacemos todos los años y los alumnos viven todo el proceso (desde los 2 años que entran a los 18, que son muchos años), pero de todas maneras las acciones puntuales creo que no son las que educan las actitudes que marcan los valores. Yo, de verdad, creo menos en las acciones puntuales que en la transmisión de los valores cotidianos a partir de la experiencia de los adultos. Y entonces, ¿quieres educar en valores a los jóvenes? pues vévelos tú. No quieras educar en la NO violencia y tú ser violento con tus hijos, o con tu mujer, o con tus alumnos, o con la sociedad. O defender el ejército o la violencia para defender fines políticos. Yo eso lo tengo claro. Creo además que en la sociedad nuestra llevamos muchos años con el tema de la violencia y el conflicto político, y todo esto a nuestra sociedad le ha educado y eliminarlo nos va a costar a todos pues mucho precio, un precio muy alto, porque eso es lo que educa a las personas, lo que se vive. Yo es lo que diría.” (Profesor. Red privada)*

- *“..es que los valores que transmitimos son lo que cada uno tenemos y los que hacemos a diario. Los chavales realmente se fijan en cómo actuamos y no sólo en lo que decimos en clase. (...) Pero lo que realmente vale es el día a día.”* (Profesora. Red privada)
 - *“..seguir trabajando y luego, como se ha dicho, seguir una coherencia como profesora y como persona.”* (Profesora. Red pública)
 - *“..enseñarles, educar con el ejemplo, etc., etc., más allá de grandilocuencias.”* (Profesor. Red pública)
10. Por último, las/los técnicas/os de Educación reclaman la necesidad de responsabilizar al alumnado de sus propias decisiones y comportamientos, incidiendo en un decreto de derechos y deberes frecuentemente obviado por éstas/os, tal y como hemos podido constatar a lo largo de este análisis.
- *“Cada vez tenemos más casos de familias que vienen que no pueden y que no saben qué hacer con ellos. Y si los padres no pueden con ellos, ¿qué hace la escuela? Entonces hay que ayudarles con políticas activas de familia.”* (Técnico de Educación)
 - *“..el nuevo decreto de derechos y deberes de los alumnos. Yo creo que es una buena ocasión para intentar venderlo a las familias y al propio alumnado, no como un código de circulación punitivo, que no es eso, sino como los estatutos de una sociedad gastronómica, ¿eh? O sea, que ahora que se ha modificado es una oportunidad para cambiar todas las connotaciones que ese decreto ha tenido hasta ahora.”* (Técnico de Educación)

En conclusión, es posible asumir que esta ausencia de obligaciones que, a pesar de la diversidad de variables e hipótesis recogidas al respecto, termina siendo atribuida al seno del hogar por los diferentes colectivos, unida a un sistema educativo en el que se continúa promoviendo el rol pasivo del alumnado, deja poco espacio para el fomento del pensamiento crítico y creativo de las/los menores.

Y quizá, tal y como apunta una/o de las/los participantes, más allá de la mera transmisión generacional de valores, debiéramos, aportando unos modelos de referencia válidos hasta el momento y teniendo presente el decreto de derechos y deberes por el que nos regimos, cuestionarnos su validez actual y fomentar la creación de valores adecuados a la sociedad actual, fruto de su propia reflexión y participación.

- *“Entonces, ése es un tema importante también a replantearnos, o sea, la cultura tiene que tener unos modelos, pero al final no es transmisión, es que es construcción de valores.”* (Técnica de Educación)

De este modo, despojando a las/los jóvenes de las vestiduras de la subordinación e indefensión ante una sociedad que se antoja carente de buenos propósitos y do-

tándoles de los recursos (más allá de la crítica fácil) de la experiencia de los valores vigentes, les facilitaremos, al menos, la posibilidad de emprender un camino activo en busca de la sociedad anhelada, asumiendo activamente los retos que acontezcan a su paso.

- *“Yo sí comparto con él que los valores son los que la sociedad, el entorno tuyo te marca, pero otra cosa es cómo procesan los chavales eso y qué herramientas ponemos desde cualquier ámbito, la familia, medios y tal. Porque claro, si es sólo el poner en contacto con lo que hay, ya hemos dicho antes que lo que hay es una hipocresía total, y esos valores existen y están ahí. Otra cosa es que deseemos que se mantenga así o que estemos queriendo que los valores que consideramos positivos sean los que, efectivamente, sean los vivenciados por los menores y sean los que queremos que tengan vigencia en un futuro. ¿Es utopía? Probablemente sí, pero es que si no nos planteamos eso desde la escuela, que se pueda hacer algo positivo...”* (Técnico de Educación)



CONCLUSIONES



Este capítulo recoge las principales conclusiones extraídas a partir de los diferentes aspectos analizados a lo largo de todo el documento, estructurados en cuatro grandes partes:

1. Análisis de los cuestionarios realizados al alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria.
2. Análisis de los cuestionarios realizados al alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria.
3. Análisis de los cuestionarios realizados al alumnado de ESO.
4. Análisis de los cuatro grupos de discusión desarrollados con alumnado, profesorado, padres-madres y personal de berritzegunes e inspectoras/es de Educación.

1. CUESTIONARIOS 2º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA

Si, como partíamos al inicio del capítulo, nos acogemos al concepto de valor como aquello que guía la conducta de las personas y que socialmente dota de contenido a nuestras actuaciones, aquello que identifica lo bueno, lo malo, lo admitido, lo rechazado, aquello que dota de significado a nuestra presencia social porque lo compartimos con un grupo humano afín que nos acoge y diferencia, debemos entender que no hay modo de evitar la influencia cultural y social de los valores que mayoritariamente compartimos en una sociedad. Sin embargo, a la vez que se dan una serie de valores compartidos, algo así como los grandes valores que estructuran el cuerpo social, existen multitud de sistemas de valores que coexisten de forma paralela y que influyen de un modo u otro según las redes sociales en las que nos situemos, pero también según la influencia de agentes externos que nos superan.

La coexistencia de distintos marcos de valores en las sociedades actuales obliga a tomar decisiones de forma frecuente sobre cuestiones que anteriormente venían dadas. Salvo en algunas personas que sostienen una coherencia inflexible con su universo nómico, la mayoría intenta hacer compatible la vida cotidiana seleccionando aquellos que son útiles en momentos concretos, en situaciones vitales o en las distintas fases de los procesos evolutivos.

Pero, como señalábamos, probablemente no hay circunstancia más comprometida en la selección de valores que en la educación. Es cuando nos situamos ante nuestra propia realidad y el hecho de ser observado y utilizado de ejemplo nos obliga a buscar una cierta coherencia en nuestra elección.

Los niños y niñas más pequeños sostienen un universo de valores muy cercano a lo que sus mayores les transmiten, especialmente sus padres y profesores. Aún no han iniciado la etapa de separación del pensamiento de sus mayores para tratar de elaborar su propio discurso ante la vida. Ello significa que utilizan la mochila de los valores prestada por padres y madres y por sus profesores. Es el aprendizaje el que condiciona lo que piensan.

Respecto a **agentes de socialización**, resulta novedoso que sitúen al profesorado en primer lugar como fuente en la que alimentarse y orientarse para la vida, incluso por encima de sus padres y madres, si bien a muy poca distancia.

Es muy posible que la respuesta esté condicionada por la pregunta. Al formularla diciendo "¿Dónde aprendes lo que hay que hacer, lo que es importante en la vida?," quizás el aprendizaje se entiende en la escuela. A esta edad, el medio por excelencia para aprender cosas se ubica en la escuela y en sus profesores. Precisamente por ello también entendemos la fuerza que la lectura tiene entre este colectivo infantil, quienes destacan los libros por encima incluso de sus amigos.

En cualquier caso y para todo el colectivo de 8 a 16 años, tres son las estructuras que configuran el aprendizaje vital: familia, profesores y amigos. En distinto grado o peso. Pero conforman los tres grandes baluartes de socialización que permanece en las distintas etapas de desarrollo infanto-juvenil. De los tres, el profesorado es el que pierde peso con el paso del tiempo, manteniéndose inalterables los otros dos.

Destaca la fuerza que atribuye el conjunto de población infanto-juvenil al grupo de amigos y la similitud que se encuentra en un colectivo tan variable que va de 8 a 16 años. Posicionan al grupo de amigos entre las tres o cuatro primeras fuentes de socialización, lo que indica la importancia que la relación entre iguales no familiares tiene. Quizás en una época donde las familias son menos numerosas y el número de hermanos ha disminuido, el referente de iguales ha sido suplido por las amistades, dado el carácter social del ser humano, que sólo en situaciones concretas y especiales renuncia a su vertiente social.

El resto de posibles espacios de aprendizaje y socialización, todos ellos, disminuye su importancia a medida que aumenta la edad.

En esta situación se encuentran los libros, tercera fuente de aprendizaje para los más pequeños. Los niños y niñas de 8 a 10 años manifiestan en proporción importante que en los libros aprenden las cosas para manejarse en la vida, algo que en el alumnado de la ESO disminuye drásticamente. Ciertamente es llamativo el descenso significativo de la importancia de los libros para esta población. Es posible que el término "aprendizaje" utilizado en la pregunta arrastre la respuesta, pero no es menos cierto que en la actualidad el sistema educativo procura estimular la lectura desde muy pequeños. La cuestión es detectar las razones por las que se pierde ese estímulo. Ciertamente deberíamos reflexionar sobre las razones por las que, a partir de una determinada edad, esto cambia de forma tan significativa.

Un cambio reseñable se establece respecto a la capacidad de influencia de las opciones religiosas, en especial de la mayoritaria, la Iglesia Católica. Entre 8 y 10 años, casi la mi-

tad de los niños considera su capacidad para ayudarles a orientarse en la vida, pero esta proporción se reduce drásticamente a medida que aumenta la edad. Creemos poder interpretar esta diferencia en el sentido de que la Primera Comunión realizada a los 10 años mantiene a un buen número de niños y niñas en las parroquias, pero, una vez realizada, su permanencia en las parroquias se reduce drásticamente y su influencia en los niños y niñas queda muy desdibujada, tal y como ocurre con sus adultos.

Pasemos ahora a analizar con detenimiento cada uno de los tres factores básicos de socialización para los niños y niñas de 8 a 10 años.

La **familia** configura el marco de socialización por excelencia; es el primario, pero también el que permanece con mayor constancia a lo largo de la vida. Lejos de hablar de crisis de la familia, podría hablarse de cambios estructurales y funcionales en el seno familiar como consecuencia de los cambios habidos en la estructura social.

Hemos realizado un ejercicio de tipologización de las familias basado en su estructura, en sus componentes. Aún es mayoritaria la familia compuesta por madre, padre e hijos, especialmente entre los niños y niñas. Si esta clasificación se realizase con el conjunto poblacional, la variabilidad sería mayor y la presencia de la clásica familia nuclear algo menor. La presencia progresiva de hogares monopersonales o conformados por personas con vinculación diferente a la familia nuclear han ido creciendo en los últimos años. Pero los hogares de los niños y niñas de 8 a 10 años están compuestos en su mayoría por ambos progenitores e hijos o hijas. En su inmensa mayoría lo componen dos hijos. La presencia de familias numerosas (la práctica totalidad son de tres hijos y son muy escasas las que tienen más de tres) se ha reducido drásticamente en los últimos años y han ido aumentando las familias constituidas por los progenitores y un solo hijo o hija, y la presencia de familias monoparentales, en su inmensa mayoría mujeres con hijos. Hemos utilizado el concepto de familia extensa para referirnos al conjunto familiar en el que conviven más personas que los padres y madres y sus descendientes. En estas familias aparecen fundamentalmente los miembros de generaciones precedentes, pero también tíos o incluso personas que no son miembros de la familia, aunque en este caso nos inclinamos a pensar que pueden ser parejas de las madres o padres.

Esta tipología en ningún caso ha pretendido mostrar las bondades de unas respecto a otras. Partimos del concepto de familia acuñado por Funes como una fuente estable de estímulos, seguridad y afecto, y esto puede ser cubierto por cualquier tipología familiar y puede ser incumplido también en cualquiera de ellas. Sin embargo, la configuración familiar sí influye y marca características distintivas a las personas. Se realizan diferentes procesos de vinculación emocional entre los niños y niñas, según los miembros que compongan la familia. Por ejemplo, con familias numerosas en las que existen varios iguales con quienes compartir tendrán cosmovisiones diferentes de las de aquellas extensas donde quizás el niño o niña vive en un mundo de adultos. Desde esta perspectiva, hemos utilizado la clasificación de las familias.

Era de esperar que la concepción clásica de familia fuese identificada como tal por los niños y niñas de 8 a 10 años. La inmensa mayoría proviene de ellas, pero también la imagen

social continua sobre lo que es una familia (publicidad, series televisivas, dibujos animados) así representan a la familia. En menor medida identifican como familia a una madre con hijo. Sin embargo, cuatro de cada diez sí lo considera una familia; luego, aunque la monoparentalidad como forma familiar no es la más frecuente, sí es identificada como tal por una proporción importante, si bien no suficiente para normalizar las distintas estructuras familiares. Las familias compuestas por dos madres e hijos o dos padres e hijos son consideradas en menor grado, si bien la figura materna tiene más fuerza a la hora de considerar lo que puede ser una familia.

A medida que se hacen mayores diversifican su concepción de la familia y comienzan a integrar otros modelos familiares diferentes al tradicional. Las familias monoparentales se aceptan ampliamente, aunque no totalmente, y también se aceptan las familias de gays y lesbianas, aunque en menor grado.

Respecto al funcionamiento familiar, en la inmensa mayoría de los hogares de los niños y niñas se muestra un funcionamiento adecuado. Expresan con naturalidad sentirse queridos, recibir cariño y afecto, sanciones cuando son necesarias y compartir espacio y tiempo libre con sus progenitores. Desde esta perspectiva, podríamos decir que a estas edades se detectan tres tipos de funcionamiento de las familias, bajo la mirada de los niños: un conjunto de familias cuyas características más acusadas son la demostración de cariño y afecto, así como implicación en las tareas de los hijos; un conjunto de familias más preocupadas en establecer las directrices de funcionamiento; y un último tipo de familias más preocupadas en mantener las sanciones y el cumplimiento de normas.

Las familias afectuosas e implicadas se dan en mayor medida entre las familias extensas. Quizás el mayor número de miembros de la familia aumenta las probabilidades de recibir afecto y cariño por parte de los mayores. Los niños y niñas que conviven con abuelos y abuelas u otro tipo de familiares perciben que su familia es una familia afectuosa e implicada. También son las familias en las que los hijos e hijas señalan en mayor medida que el resto que se llevan bien con sus padres. Es decir, el afecto, el cariño y la implicación de los padres en las tareas y tiempo libre de los hijos son cuestiones importantes para que también los hijos sientan un buen funcionamiento familiar.

Las familias directivas parecen darse en las familias numerosas en mayor medida que en el resto. El hecho de que haya un número mayor de hijos quizás sea la razón por la que los padres elaboran un funcionamiento familiar más rígido y en el que la cuestión académica tiene un papel importante en el seno de la familia. Existen algunos niños o niñas de familias extensas que también identifican a sus familias con este modelo, pero apenas hay presencia de niños de familias monoparentales o de un solo hijo/a.

En cuanto a las familias sancionadoras debe decirse que son pocas, pero las sanciones priman sobre las demás cuestiones. Quizás la percepción de los niños y niñas es que sus progenitores dan más importancia al establecimiento de la norma y su sanción que a la cuestión afectiva. Es aquí donde se asoman los niños y niñas que no identifican las relaciones familiares como buenas, lo que señala que el conflicto o la percepción del conflicto se acumula en este tipo de familias.

Entre los 8 y 10 años aún son demasiado jóvenes para mantener discusiones familiares de cierta envergadura, así que la mayoría de las discusiones familiares se organizan en torno a las peleas y discusiones con hermanos, por la televisión o los deberes. En la mayoría de las familias los asuntos sobre los que se organizan las discusiones son dos o tres motivos. Son muy pocas las que mantienen discusiones por asuntos familiares (4,7 %) y quizás entre ellas se encuentran las familias más problemáticas. Llama la atención que algo más del 10 % de los niños y niñas dice no discutir nunca con sus padres y madres. Ciertamente nos faltan argumentos para saber las razones de ausencia de discusiones, teniendo en cuenta que las cuestiones planteadas como motivos de discusión eran de baja intensidad, es decir, ceñidas a conflictos adecuados a la edad. En aquellas familias con dos o más hijos el nivel de discusión es superior a la media, mientras que son las familias extensas en las que menos se discute.

Los niños y niñas van adquiriendo algunas capacidades para realizar tareas de forma autónoma. Así se muestra en la realización de tareas escolares, de ayudas en casa. Sin embargo, también reconocen que hacen menos de lo que podrían hacer. Son conscientes de que hay tareas que padres y madres realizan, pero que podrían entrar dentro de sus posibilidades. Aquí caben dos posibilidades: una, que madres y padres realizan las tareas de los hijos e hijas, pero les señalan su falta de responsabilidad para hacerlo, con lo que los hijos e hijas interiorizan su falta de colaboración, pero siguen sin hacerlo, porque ya lo hacen sus madres y padres; y otra, que madres y padres asuman la realización de funciones que podrían desempeñar los hijos e hijas, sin darles la oportunidad de ser autónomos. La sobreprotección hacia los hijos puede estar subyaciendo en este sentido.

La **escuela** es el segundo pilar fundamental en la tríada socializadora de los niños y niñas. Es el espacio, fuera del hogar, en el que ocurren muchos de sus procesos de maduración, asunción de responsabilidades y aprendizaje de normas y límites. Sin embargo, la necesidad de adaptación permanente de los centros educativos –también los superiores, como las universidades– para poder cubrir las nuevas necesidades sociales, más allá de la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje, de nuevos conocimientos o de la versatilidad de las lenguas, obliga a la adopción de una filosofía de trabajo adaptativa y de permanente cambio que genera inquietud e inestabilidad en el medio educativo, poco acostumbrado a este nuevo modo de afrontar su tarea.

La configuración social actual ha obligado a la escuela a incorporar en el proceso educativo algunas intervenciones que pertenecían a otros ámbitos de socialización (la religión, la familia, etc.) y con ello se trasvasa la responsabilidad hacia el centro educativo, pero también han surgido áreas nuevas y desconocidas o bien áreas para las que no existía sensibilidad social para ello. Es cierto que algunas actuaciones preventivas de comportamientos disruptivos ya se vienen aplicando hace tiempo (las actuaciones preventivas de drogas, la prevención de la violencia en la escuela, la detección precoz de casos con dificultades, etc.), pero no parece haber mostrado ser suficiente. La sociedad no sólo reclama actuaciones educativas y preventivas a la escuela –que también–, sino que se encamina a reclamar a la escuela una implicación completa e integral en la educación de los más jóvenes, sobre los que pivote el enlace entre padres, madres y profesorado, de tal modo que se obtenga

de cada niño o niña el máximo de sus posibilidades. Ello supone diversificar y adaptar el sistema a los niños, quizás aplicando lo que en el ámbito sanitario se dice (quizás no se hace) sobre que no existen enfermedades sino enfermos; luego, aquí diríamos “no existe educación, sino educandos y educandas”.

Niños y niñas manifiestan un nivel muy elevado de satisfacción con sus profesores, sus compañeros y compañeras, y con los amigos. Esta satisfacción se muestra en que ocho de cada diez dicen mantener buenas relaciones con profesores, compañeros y amigos. Y en este entorno también comienzan a interiorizar algunos valores básicos, como la solidaridad. La mayoría del alumnado de 8 a 10 años muestra un elevado concepto de su solidaridad. Ayudan a los niños y niñas cuando están tristes, piensan en compartir sus cosas con quienes tienen menos y sus juegos no se circunscriben a su grupo de amigos exclusivamente. Sin embargo, sostenemos que estas respuestas obedecen más a lo racional, a la respuesta que deben dar porque han aprendido que este tipo de comportamientos recibe refuerzo positivo, que a una verdadera interiorización y puesta en práctica de la conducta.

Parecen manifestarse algunas diferencias en función del género. Las niñas, de algún modo, replican el modelo tradicional de lo femenino, siendo ellas las que muestran mayor sensibilidad hacia la protección de quienes más lo necesitan, pero cuando la protección no es necesaria y se sitúa en un plano de igualdad de condiciones, parecen ser los chicos quienes muestran un mayor grado de generosidad. Las diferencias son pequeñas y únicamente muestran que aún existen algunos estereotipos que se siguen transmitiendo de generación en generación, a pesar de que se han superado muchos de ellos.

La conflictividad a esta edad es elevada, probablemente más elevada que en años posteriores. Las rivalidades y las competencias se ponen de manifiesto sin demasiados controles sociales. Aún no se han interiorizado los controles informales que la sociedad maneja para reprimir conductas poco sociables. Por ello, decimos que la resolución de conflictos se halla aún en una fase inmadura y la rivalidad, competitividad, envidia e inseguridad pueden generar problemas de convivencia en el seno del aula. Así, encontramos que cuatro de cada diez escolares manifiestan haberse burlado, reído o insultados a compañeros y compañeras; una tercera parte señala que se ha pegado con compañeros; una cuarta parte señala que ha impedido que jueguen con él, de modo que aísla al niño o niña con quien no quieren estar; y ciframos en el 10 % aquellos que dicen haber amenazado a otros u otras para obligarles a hacer cosas que no querían. El género vuelve a marcar una pauta diferenciadora, aunque tampoco son comportamientos radicalmente distintos. Las chicas parecen optar en mayor grado que los chicos por la burla y el insulto, mientras que los chicos resuelven sus conflictos mediante la agresión física. Esto, como lo anterior, también lo atribuimos a la influencia en la socialización de niños y niñas que sigue marcando expectativas diferentes para ellas y para ellos.

Las proporciones son ciertamente elevadas y llevadas a etapas superiores serían vistas como una situación de conflictividad muy elevada y de mayor gravedad. No obstante, estas conductas pueden interpretarse como parte del proceso de crecer. En ningún caso hemos medido conductas disruptivas y/o problemáticas, y no se ha pretendido identificar la conflictividad en las aulas vascas.

Al igual que en las poblaciones de más edad, los niños y niñas desarrollan un ocio amplio y diverso. El juego y las actividades llevadas a cabo en el tiempo libre, fuera de las actividades normativas, forman un magnífico espacio de aprendizajes diferentes, necesarios en los niños y niñas, que deben ser conducidos con criterio constructivo para beneficio de su personalidad.

Ver la televisión lidera el ranking de actividades desarrolladas por esta población. La práctica deportiva se sitúa en segundo lugar. El ocio con los padres y madres, charlando o haciendo cosas juntos, se sitúa en tercer lugar. Y en cuarto lugar surgen las lecturas –sean del tipo que sean– y los videojuegos.

Es decir, la inmensa mayoría de los niños y niñas de 8 a 10 años estructura su universo de ocio alrededor del hogar y de la práctica deportiva. Aún se hallan muy dependientes de la dinámica familiar y ello condiciona el modo en que distribuyen su tiempo libre.

La histórica diferencia en la práctica deportiva respecto al género ha ido acortándose hasta situarse en niveles más iguales, aunque las chicas aún practican menos deporte y menos aún, acuden a espectáculos deportivos. También en todo el ocio organizado alrededor de la tecnología parece tener más implantación entre los chicos, si bien como veremos más adelante existen argumentos para pensar que se está produciendo un cambio.

El impacto del **ocio tecnológico** es de tal grado que poco más de una cuarta parte de los niños y niñas de 8 a 10 años no usa internet. Sin embargo, una cuestión que preocupa es el escaso control adulto que se realiza sobre lo que ven, dónde se conectan o cómo interaccionan a través de internet. Casi cuatro de cada diez niños que usan internet lo hacen sin compañía adulta. El control sobre otros aspectos de la vida sí parece realizarse. Así como los padres y madres controlan dónde, con quién y a qué juegan sus hijos e hijas, qué programas de televisión ven, cómo es su situación en el colegio y otros controles más o menos rigurosos, no ocurre lo mismo cuando los y las menores se conectan a internet, lo que significa que les dejamos ante una puerta por donde entran contenidos y personas sin control sobre la bondad de ajuste para su edad. La solución no es privarles de este recurso, sino dotarles de herramientas para que sean capaces de navegar libres de riesgos.

Respecto a los videojuegos, éstos se han convertido en una alternativa de ocio creciente para niños, niñas y jóvenes. Su fuerte implantación en tan poco tiempo crea desconcierto en algunos padres y madres que no tienen recursos para gestionar su uso y tampoco se forman un criterio claro sobre su idoneidad o no.

Lo cierto es que los videojuegos son progresivamente universales. Un número creciente de personas se incorpora cada año a su uso y ello incide, especialmente, en menores y adolescentes en proceso de crecimiento y socialización. Su influencia en la construcción de formas de entender y pensar la realidad, en ellos y ellas, es poderosa, y es algo que debemos conocer y analizar, cada vez con mayor profundidad y rigor. La popularización de todo tipo de dispositivos electrónicos que permiten el juego interactivo ha penetrado con fuerza en sectores de población resistentes a estos elementos, por ejemplo, las personas de más edad. La adaptación de algunas videoconsolas a los hábitos de personas mayores ha sentado en el sofá de los hogares a algunas generaciones a compartir videojuegos.

La implantación en el sector infantil es tal que menos del 4 % de los niños y niñas de 8 a 10 años dice no jugar con videojuegos (sea en videoconsolas u ordenador).

El sexo marca diferencias notables. Según la consola que se utilice, existen diferencias. Ciertamente es que los chicos aventajan a las chicas en todas ellas, pero los chicos duplican a las chicas en el uso de la PlayStation, las superan en el uso de la Game Boy, pero la diferencia se acorta en el uso del ordenador y aún más en el uso de la Nintendo. Estas diferencias no responden al capricho de los niños y niñas, sino a los sectores poblacionales diana que cada empresa fabricante ha escogido para su comercialización. La perpetuación del estereotipo masculino vinculado a valores más próximos a la competitividad, la violencia y los deportes en los chicos obtiene un reflejo fiel en algunas videoconsolas (PlayStation, por ejemplo) que diseñan sus juegos bajo esta perspectiva, luego son juegos plenamente orientados a los chicos que no atraen al sector femenino (o no interesa hacerlo). Así, la proporción de niños que juegan con la PlayStation dobla a la de las niñas.

El caso de la compañía Nintendo supera el enfoque tradicional masculino, creando consolas cuyos juegos, más orientados a la estrategia, pero también al desarrollo de roles de protección y cuidado, a juegos con animalitos, juegos de simulación, etc., ha abierto muy recientemente la posibilidad de participar en los juegos a las niñas. A su vez, han ideado las consolas de colores, lo que atrae mejor a las niñas, algo que se refleja incluso en sus campañas publicitarias, con la existencia de anuncios enfocados exclusivamente a ellas. Su diversificación ha sido tal que también se han lanzado a captar el universo adulto a través de juegos llamados de estímulo mental.

La preocupación fundamental de padres y madres en particular, pero de la sociedad en general, respecto a los videojuegos se basa más en la idoneidad del uso de estas máquinas para el tiempo libre de los niños y niñas, en el hecho de que niños y niñas sumerjan la cabeza en las pantallas durante horas en una actividad que a la sociedad adulta le cuesta entender.

Sin embargo, nosotros partimos de otra preocupación. Haciéndonos eco de lo que Urbina y Ramírez han expresado (2002), resulta ciertamente preocupante el manejo continuo de estereotipos que estos juegos plantean de forma reduccionista sin levantar demasiadas voces críticas al respecto. Hombres viriles, seguros de sí mismos, luchadores, violentos y resolutivos frente a tiernas féminas, seductoras o con cuerpos esculturales, o bien –en el caso de los juegos destinados a chicas– mujeres-madres que cuidan de bebés, que cocinan, que aprenden a ser mamás, mientras que no existen juegos que se titulen *Aprende a ser papá*.

De la enorme variabilidad de juegos existentes hemos optado por clasificarlos en nueve categorías y cada uno de los juegos más vistos lo clasificamos en función de la categoría que PEGI (Pan European Game Information) establece, un sistema que establece una clasificación por edades para videojuegos y juegos de ordenador y al que la mayoría de la industria del videojuego se acoge de forma voluntaria. Para que el lector se haga una idea del volumen de información manejado, dejamos la pregunta abierta, de tal modo que los niños y niñas escribiesen literalmente los juegos que utilizan.

Conseguimos 796 respuestas escritas identificables. Hay una proporción no muy grande de juegos que, tal y como estaban escritos (si eran juegos en idioma extranjero, los niños y niñas los escribían tal cual suenan, lo que nos obligó a identificarlos por su sonoridad), hubo que revisar.

De todos ellos, los más utilizados son los juegos de aventuras, plataformas, estrategia y acción sin violencia. En segundo lugar se encuentran los juegos derivados de películas y dibujos animados de amplia acogida entre los niños y niñas. En tercer lugar surgen los videojuegos que simulan deportes. Muy relacionados con este tipo de juegos se encuentran los juegos de carreras de coches y motos. Unos juegos que se han puesto de moda muy recientemente son los simuladores del cuidado de mascotas (perros, gatos, caballos), el 15 % de niñas y niños los escoge, pero también simuladores de actividades diarias cotidianas como cocina, de moda e incluso de cuidado de muñecas y bebés. El 15,3 % escoge juegos claramente violentos, bélicos y de lucha o acción dura.

Una de las cuestiones más significativas es la diferencia de género en el uso de los juegos. Inicialmente los videojuegos se constituyeron como un elemento de juego principalmente masculino. El uso de la estética y estilo de juegos respondía bien al estereotipo masculino y muy mal al femenino.

Ésta es una de las conclusiones más importantes del estudio: el juego se configura como una manifestación efectiva donde se perciben las diferencias de género. En una época y lugar donde la legislación intenta corregir las diferencias en función del género, la elección de los juegos viene marcada por el patrón tradicional de género y ello a pesar de que la pedagogía viene trabajando sobre la necesidad de no marcar el perfil diferenciador en el juego en función del género.

Los juegos de aventuras, plataformas y estrategias pueden ser compartidos por chicos y chicas, y si bien las chicas prevalecen sobre los chicos, existen –dentro de este tipo de juegos– algunos más preferidos por las chicas y otros más preferidos por los chicos, aunque es cierto que ambos pueden compartirlos.

Existen juegos claramente masculinos. Es el caso de los juegos violentos, de luchas o bélicos, con el 54 % de los niños que los utilizan frente al 9 % de las niñas; los juegos de deportes, escogidos por el 43,5 % de los niños y solamente por el 10,3 % de las niñas; y los juegos de carreras de coches y motos, escogidos por el 22,5 % de los niños y solamente por el 6,5 % de las niñas.

Pero también hay juegos claramente femeninos. Éstos hacen referencia a juegos de cuidado y protección de mascotas o bebés, con un nombre de juego tan significativo como *Jugando a ser mamá*, con el 25,8 % de las niñas frente al 7 % de los niños; a juegos cuyas protagonistas son muñecas famosas o que la dinámica del juego es de un papel tradicionalmente femenino (de moda, de cocinar, cuyo personaje es una niña), escogidos por el 18,7 % de las niñas y ningún niño; y los juegos que hemos llamado educativos, ideados para hacer ejercicios de matemáticas, lengua, inglés, etc., con el 21,5 % de las niñas que los escoge frente al 8,5 % de los niños.

Sin embargo, si tomamos la clasificación de PEGI, la inmensa mayoría de los juegos son adaptados a su edad, aunque el mismo sistema PEGI advierte que estos mismos juegos pueden utilizar lenguaje soez o inapropiado para su edad y escenas violentas. Son los chicos quienes más juegos inapropiados utilizan.

Respecto a la televisión, desde hace años la hemos clasificado como el elemento central en los hogares. Los padres y madres de la infancia y adolescencia actual ya crecieron con la omnipresencia de la televisión en salones, comedores y cocinas. Sin embargo, es un elemento que ha ido perdiendo peso entre algunos sectores de la juventud y adolescencia, que han preferido decantarse por el uso del ordenador, ya que éste permite una comunicación permanente y una interactividad y una privacidad en su dormitorio que no les ha permitido la televisión, elemento de salón o zona común de la casa.

Menos del 2 % de los niños y niñas de 8 a 10 años dice no ver la televisión y únicamente el 10 % manifiesta verla sólo los fines de semana. La mayoría ve la televisión a la noche, antes de ir a la escuela y a la salida de la escuela, es decir, se cubren todos los espacios de tiempo libre de niños y niñas.

Respecto a los programas más vistos por los niños y niñas en televisión, la variabilidad es muy notable. No sólo ven los programas dirigidos específicamente a ellos, sino muchos otros más, algunos aptos y otros no aptos para el público infantil. En primer lugar, como era de esperar, destacan los dibujos animados, siendo los más mencionados *Shin Chan* y *Bola de Dragón*, ambos para el público infantil, pero de cuestionable valor educativo.

Aparecen luego las series no específicas de niños, series para adultos en las que destacan por encima de todas *Los Simpson*, cuyo formato en dibujos animados anima a su visionado por parte del público infantil, pero su contenido y nivel de comprensión está adaptado al público adulto y no al infantil. En esta misma situación se encuentra la serie *Padre de familia*, si bien la mencionan muy pocos niños y niñas.

A continuación los niños y niñas dicen ver deportes y espectáculos en televisión, pero, salvo alguna mención expresa al fútbol o al tenis, la estrella es el programa de simulación de lucha libre *Pressing catch*.

Además, dicen ver programas de humor. La opción más mencionada es el programa *Escenas de matrimonio*, programa muy poco educativo para niños y niñas de 7 a 10 años. En segundo lugar, pero casi de forma testimonial, se mencionan los programas *Wazemank*, *El hormiguero* y *Camera café*.

Es decir, si tomásemos una clasificación aséptica de los programas de televisión vistos por los niños y niñas diríamos que los niños ven dibujos animados, deportes y series infantiles o adultas en televisión. Pero si descendemos al nivel de análisis de los programas en sí, podemos percibir que lo que ven, en su mayoría, no es precisamente los más recomendable o constructivo. No preguntamos si las horas de televisión las compartían con personas adultas que pudieran explicar lo que allí se ve, pero pensamos en la alta probabilidad de

que esto no ocurra, porque suele ser un buen modo de tener entretenidos a los niños mientras sus adultos hacen otras cosas.

Pasemos ahora a destacar algunas conclusiones sobre el pequeño **universo de valores** de los niños y niñas de 8 a 10 años.

Los niños y niñas de estas edades han comenzado ya a comprender la existencia de roles diferentes en la sociedad. Aún no han racionalizado si la asignación de unos roles u otros se debe a unas causas o a otras, si son justos o no lo son o si deben ser de otra manera. Sencillamente se hacen eco de lo que culturalmente ven en su familia, en su medio social inmediato, en los juegos que desarrollan y en los medios de comunicación. El proceso de imitación lidera el aprendizaje a estas edades, no habiendo despertado todavía la conciencia y el pensamiento autónomo en abstracciones de este estilo.

Sin embargo, no es fácil preguntar a una infancia tan menuda sobre su particular opinión al respecto, puesto que sería realizar un ejercicio para el que no están preparados. Por ello, nos hemos basado en la utilización de iconos gráficos de dos personajes de dibujos animados cuya diferencia en el rol masculino-femenino tradicional está bien delimitado y se les preguntó sobre qué actividades infantiles consideraban que hacía Minnie (femenino) o Mickey (masculino), es decir, cuáles identificaban como más de chico y cuáles como más de chica.

Los resultados arrojados señalan que la asignación de roles en función de los juegos infantiles está determinada por la tradición existente. Así, el rol masculino queda asociado a jugar al fútbol y al juego con coches, mientras que el rol femenino queda asociado al juego con peluches. La lectura y el patinaje son dos actividades que se vinculan a ambos roles, si bien con cierta predominancia del femenino.

Dicho de otro modo, se produce una importante diferenciación de roles masculinos y femeninos en la distribución de los juegos. Ello supone que aquellos niños y niñas que quieran cruzar la línea y realizar actividades atribuidas en el universo infantil al otro género deben superar las barreras del etiquetado, se salen de la costumbre habitual, de lo que marca el *statu quo*, y probablemente tengan que aguantar más de una broma de mal gusto o broma cruel.

Lo curioso de esto es que niños y niñas están muy de acuerdo en esta asignación de roles. No hay desencuentros en los roles utilizados y el nivel de acuerdo es muy elevado; es decir, en ambos casos niños y niñas utilizan el mismo modelo de diferenciación de roles para identificar unas tareas u otras.

También les preguntamos por roles más cercanos al mundo adulto. Cuando analizamos las respuestas dadas en función de los roles atribuidos a hombres y mujeres, el panorama es aún más segregado si cabe. Para los niños y niñas de 7 a 10 años son roles masculinos arreglar la televisión, cambiar una bombilla y colgar un cuadro, mientras que son roles femeninos planchar la ropa, limpiar el suelo, cocinar, hacer las compras y lavar los platos. Ni

uno solo de los roles mencionados es atribuido tanto a hombres como mujeres. Las tareas consideradas más igualitarias son hacer las compras y cocinar.

Es muy probable que se hagan reflejo de lo que ven a su alrededor, pero también lo es que están recibiendo un aprendizaje significativo basado en la diferencia de roles y tareas, lo que se manifestará a medida que vayan creciendo.

Respecto a su capacidad para aceptar la diferencia, presentadas varias áreas sensibles de discriminación (homosexualidad, discapacidad e inmigración) puede decirse que muestran tasas de aceptación mayores que de rechazo. Sin embargo, algunas obtienen más aceptación que otras.

La cuestión que produce más rechazo es la manifestación pública de cariño en una pareja de homosexuales. Probablemente se hacen eco de lo que se oye en su entorno inmediato. Aún hoy en día, con el reconocimiento legal de las parejas homosexuales, podría decirse que se admite su relación, pero no que la expresen en público, y los niños y niñas reflejan, en este caso, lo que oyen y las actitudes que ven.

El asunto que más nos preocupa es que casi una tercera parte dice que prefiere que no haya niños y niñas inmigrantes en su clase. Es una proporción muy elevada de rechazo, máxime cuando la tasa de inmigración en las aulas de la CAPV se sitúa en el 6,57 %. Es cierto que prevalece la aceptación del niño o niña inmigrante sobre su rechazo (el 66,7 % lo aprueba). Este asunto nos preocupa, porque los niños y niñas de 8 a 10 años deben y deberán compartir en su futuro un universo multicultural y aceptar las diferencias con naturalidad para poder construir un sistema social justo, pero también ajustado a la realidad.

El nivel más elevado de integración y tolerancia se manifiesta con la discapacidad. Niños y niñas consideran que las personas con discapacidad deben ser integradas en el juego.

Respecto a las conductas encaminadas a la construcción de identidades solidarias, se manifiesta que las más respetadas por este alumnado son aquellas que tienen que ver con el medio ambiente.

La segregación racial queda de manifiesto al preguntarles si comparten sus juegos con población inmigrante. Aunque la mayoría no ha tenido ocasión o no lo ha hecho, es cierto que algo más de la cuarta parte dice haber impedido que un niño inmigrante juegue con ellos, proporción muy cercana a lo obtenido sobre la posibilidad de compartir el aula con población inmigrante.

Diríamos, por tanto, que los niños y niñas de estas edades manifiestan con cierta exactitud los valores transmitidos desde el mundo adulto. Ciertamente van elaborando sus propios discursos y opiniones ante las cuestiones prioritarias de la vida. Ellos y ellas mantienen su propio ámbito de pensamiento, pero el alimento del que se nutren es el que reciben desde sus entornos más inmediatos. Saben lo que quieren y cómo lo quieren, pero aún no han desarrollado su capacidad para buscar opiniones diversas, contrastarlas y elaborar su

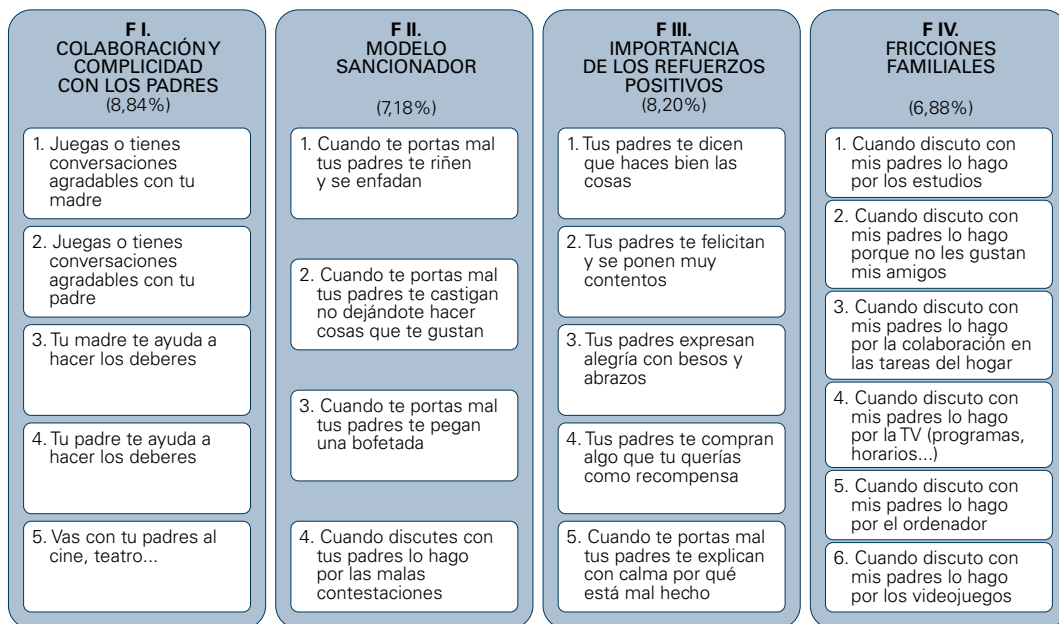
propia opinión. Por ello, reflejan bien lo que se les transmite en el universo de valores que guía la conducta y se acogen a esta guía para actuar.

Desde esta perspectiva, consideramos necesario una importante reflexión en la transmisión de la diferencia de roles que se está realizando desde el juego infantil, así como el respeto a la diferencia. A esta edad se están asentando claves de descodificación de la vida cotidiana que marcarán de forma importante su postura. Es cierto que más adelante elaborarán pensamientos más complejos y basados en su propia experimentación, pero en la medida en que se construyan los valores solidarios y tolerantes desde la infancia probablemente conseguiremos eliminar algunas barreras discriminantes.

2. CUESTIONARIOS 3^{er} CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA

¿Cómo resumir y presentar en una sola mirada las diferencias más notables en el conjunto de pautas de comportamiento educativo de acuerdo con la visión que las/los escolares tienen de él? A efectos de poder simplificar el conjunto de cuestiones planteadas en los epígrafes anteriores, se ha procedido a la realización de un análisis factorial sobre los diferentes aspectos analizados. Se han obtenido cuatro grandes factores que explican entre todos el 31,12 % de la varianza total de forma bastante homogénea. El resto, al tener una capacidad explicativa inferior al 5 %, se ha desechado. La denominación de los factores junto con las variables más representativas que conforman cada uno de ellos, aparece en el Gráfico 90, que a continuación se presenta:

Gráfico 90. Análisis factorial del modelo educativo y composición de los factores

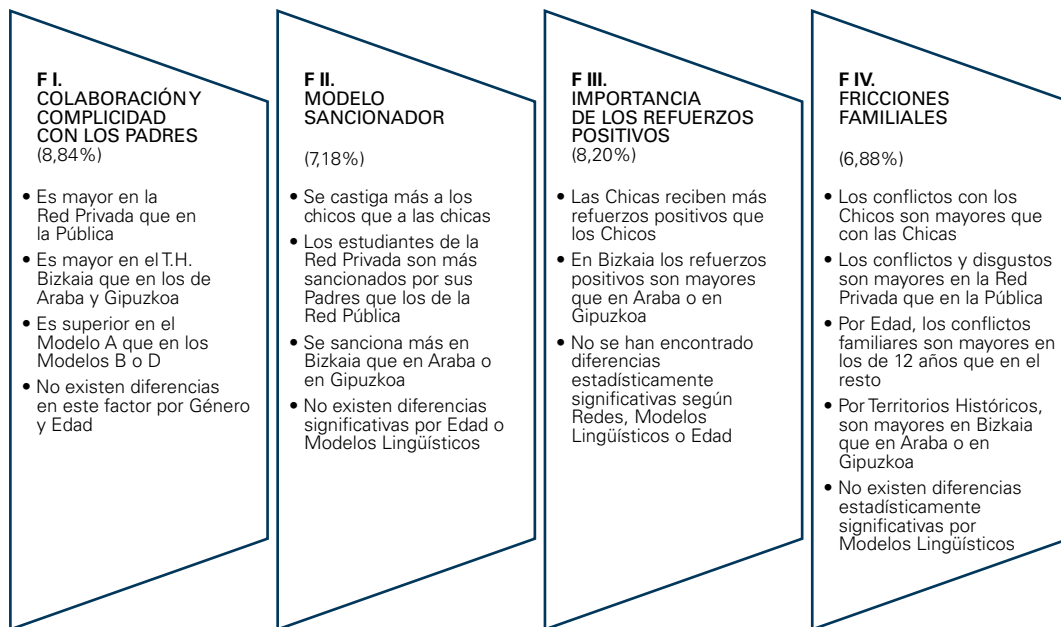


Como puede comprobarse, se han ordenado las variables en cada factor en función de su contribución al mismo, de mayor a menor. Únicamente se han seleccionado aquellas variables cuya contribución ha sido superior al 10 %. Los resultados no dejan lugar a dudas: del conjunto de cuestiones sometidas a la consideración de las/los estudiantes de 3^{er} ciclo destacan la emergencia de cuatro grandes cuestiones que, desde el punto de vista educativo, capitalizan las preocupaciones familiares:

- El Factor I hace referencia a aquellos ítems que muestran una implicación directa de los padres con los hijos tanto por lo que afecta a la colaboración en las tareas educativas como en aspectos relacionados con el ocio y tiempo libre. De ahí deriva el nombre “Colaboración y complicidad” que da título al factor. La capacidad explicativa de este factor es del 8,84 %.
- En el Factor II se agrupan aquellos ítems que tienen que ver con el problema de las actitudes y comportamientos de los padres en relación con las posibles sanciones y castigos. De ahí deriva el nombre del factor como “Modelo sancionador”. La capacidad explicativa de este factor es del 7,18 %.
- En el Factor III se concentran los refuerzos positivos que los padres despliegan en orden a fortalecer la autoconfianza y a estimular a sus hijos. Todos los ítems que conforman este factor van en esta misma dirección. La capacidad explicativa del mismo es del 8,20 %. Se ha denominado a este factor con el nombre “Importancia de los refuerzos positivos”.
- Por último, en el Factor IV se han agrupado aquellos ítems que tienen en común los conflictos y roces familiares más frecuentes. Se trata de un grupo numeroso de ítems que describen diferentes situaciones que dan lugar a conflictos, discusiones y roces familiares. La capacidad explicativa de este factor es ligeramente más baja –6,88 %– y se ha denominado como “Fricciones familiares”.

De modo sintético y a efectos de tener una visión global del comportamiento de estos factores respecto a las variables que identifican a los diversos grupos, se ha recogido en el Gráfico 91 una explicación del comportamiento de las diferentes variables en relación con cada uno de los cuatro factores anteriormente comentados.

Gráfico 91. Resumen explicativo del modelo educativo sobre la base del peso de las variables en los distintos factores



De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis de varianza realizado a los diferentes factores para cada grupo, nos hemos encontrado con los siguientes resultados:

- a) El SEXO. El análisis ha mostrado que las diferencias por sexo son estadísticamente significativas en tres de los cuatro factores considerados. Únicamente en el “F I: Colaboración y complicidad con los padres” no ha habido diferencias estadísticamente significativas. Esto da pie a afirmar lo siguiente:
 - i. El castigo es un recurso que se utiliza más con los chicos que con las chicas.
 - ii. Las chicas tienen más refuerzos positivos que los chicos.
 - iii. Los conflictos y disputas con los chicos son más frecuentes que con las chicas.
- b) LA RED PRIVADA/PÚBLICA. En relación con las diferencias según el tipo de los colegios analizados, pertenezcan o no a la red pública o privada, se han obtenido diferencias significativas en tres de cuatro factores. Sólo en el “F III. Importancia de los refuerzos positivos” no se han apreciado diferencias significativas por tipos de redes. Por consiguiente, puede afirmarse lo siguiente:
 - i. Se observa mayor colaboración y complicidad con los padres en el caso de la red privada que en la pública.

- ii. Al mismo tiempo, se muestra que los estudiantes de la red privada, ante comportamientos no deseados, son más sancionados que los de la red pública.
 - iii. Existen mayores roces y conflictos entre los estudiantes de la red privada que en la red pública.
- c) TERRITORIO HISTÓRICO. Aparentemente parecería lógico pensar que esta variable no debería tener ninguna influencia sobre los comportamientos educativos. Sin embargo, los resultados han mostrado que existe un comportamiento diferenciado en Bizkaia respecto a Álava y Gipuzkoa. La influencia de esta variable ha sido significativa en los cuatro factores analizados. De acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el análisis de varianza efectuado, cabe señalar lo siguiente:
- i. La complicidad y colaboración de los padres es mayor en Bizkaia que en Álava o Gipuzkoa.
 - ii. En Bizkaia se sanciona más que en Álava o Gipuzkoa.
 - iii. Complementariamente, los refuerzos positivos de los padres son mayores en Bizkaia que en Gipuzkoa.
 - iv. Por último, las fricciones y roces son más frecuentes en Bizkaia que en Álava o en Gipuzkoa.

En definitiva, Bizkaia presenta un perfil diferenciado de Álava o Gipuzkoa, quienes, por otra parte, no muestran diferencias estadísticamente significativas entre sí.

- d) MODELOS LINGÜÍSTICOS. Mucho se ha escrito acerca de las diferencias entre estos colectivos, tratando de mostrar hasta qué punto los estudiantes en la órbita del euskera son iguales/diferentes a los que se educan en la órbita del castellano con todas las implicaciones no sólo educativas, sino ideológicas y, por qué no decirlo, políticas que estos modelos tienen. Sin embargo, los datos son claros al respecto: solamente en uno de los cuatro factores analizados se han obtenido diferencias estadísticamente significativas; en el resto, estos colectivos se han comportado de forma totalmente homogénea.

Únicamente en el “FI: Colaboración y complicidad con los padres” se ha comprobado que los padres del “Modelo lingüístico A” son más colaboradores y cómplices con los hijos que en el resto de modelos.

- e) EDAD. Entre la población encuestada se encontraban chicos y chicas de 9, 10, 11 y 12 años. En ninguno de los factores las diferencias de edad han sido estadísticamente significativas, tal y como el análisis de varianza ha mostrado. Desde el punto de vista de la edad y en relación con los factores mencionados, el comportamiento de los estudiantes del 3^{er} ciclo es absolutamente homogéneo. Únicamente en el caso del Factor IV, que hace referencia a las fricciones, roces y discusiones con

los padres, se ha observado que el grupo de niños y niñas de 12 años tiene más problemas y roces con sus progenitores que el resto, lo cual es bastante obvio por otra parte, dado que a medida que se hacen mayores la capacidad de seleccionar amigos, de tener su propio criterio en muchas cosas de la vida es sensiblemente mayor que en edades más tempranas.

3. CUESTIONARIOS ESO

3.1. Factores /Agentes de socialización

En general, las/los menores otorgan gran importancia a la *familia* como agente transmisor de valores (seguida de los libros de enseñanza y las amistades). Además, la mayoría reconoce tener buena relación intrafamiliar y depositar en ésta su confianza en situaciones de conflicto (especialmente los más pequeños).

Cuando las conductas de las/los menores son adecuadas, entre las estrategias de enseñanza que madres/padres utilizan con sus hijas/os, los refuerzos verbales y emocionales son las más habituales (especialmente con las chicas). No obstante, resulta reseñable también el porcentaje de comportamientos positivos que son obviados y aquellos que son premiados mediante refuerzos materiales.

Asimismo, también encontramos estrategias de afrontamiento de dudosa validez para el fomento de la autonomía personal de las/los jóvenes a la hora de poner fin a conductas inadecuadas. En este sentido, constatamos que existe una carencia importante de explicaciones calmadas que acompañen a las actitudes (57 %), así como que un alto porcentaje de comportamientos son seguidos de bofetadas (13,3 %).

Como muestra de algunas de las consecuencias educativas, se ha encontrado relación y semejanza entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por las/los madres/padres con sus hijas/os y la capacidad de resolución de conflictos que éstas/os tienen para abordar dificultades de relación con sus propias/os compañeras/os.

Del mismo modo que en el caso de la comunicación psico-educativa las chicas salen favorecidas en comparación con los chicos, la exigencia de madres/padres en cuanto a la realización de las tareas del hogar es superior en el caso de las chicas, incluso cuando ellos reconocen ser capaces de hacerlo por sí mismos.

Por último, en relación con el entorno familiar, percibimos que las jóvenes vascas muestran una mayor tolerancia y aceptación a las nuevas estructuras familiares, cada vez más comunes en nuestra sociedad (parejas del mismo sexo, madres/padres solteras/os, etc.).

En el colegio encontramos diferencias en las relaciones que mantienen las/los jóvenes con su entorno, como cabía esperar, siendo sus amigas/os las/los mejor valoradas/os, seguidas del profesorado, mientras que en último lugar las materias de estudio parecen satisfacer en torno a un 65 % de las/los estudiantes.

No obstante, un análisis más exhaustivo de estos datos permite matizar algunos datos y cuestionar otros. Así, por ejemplo, en cuanto a las valoraciones del profesorado, hallamos que éstas mejoran en los centros privados en comparación con los públicos y el profesorado es mejor evaluado por alumnas/os de origen extranjero en relación con su implicación más allá de temas estrictamente docentes.

Mientras que, por lo que a las/los compañeras/os se refiere, a pesar de la alta puntuación otorgada, paradójicamente, casi la mitad de los estudiantes admite haberse burlado o agredido repetidas veces a un/a compañero/a de clase.

En relación con su grupo de amistades y, por tanto, no necesariamente limitado al ámbito escolar, las/los jóvenes muestran en general muchas y muy buenas relaciones entre iguales, aunque el número disminuye considerablemente entre las/los nacidas/os en países extranjeros.

En cuanto a los medios de comunicación en general, destaca la cantidad de horas dedicadas, además de a los videojuegos, por un lado a la televisión, especialmente en horario nocturno, y a internet. Los principales usos que las/los menores dan a esta última herramienta son la descarga de programas y la preparación de las tareas escolares, seguidas de cerca por el chat, herramienta de comunicación en la que las personas intercambian mensajes escritos en tiempo real.

Desde un punto de vista educativo, resulta reseñable la cantidad de jóvenes que mediante el chat aportan información real y personal (40 %) y, especialmente, aquellas/os que acceden a citarse personalmente con las/los desconocidas/os del otro lado del monitor (20 %). Así, posiblemente la dedicación de las/los usuarias/os a estas nuevas tecnologías sea uno de los factores determinantes para entender el poco tiempo que las/los jóvenes invierten en la lectura, la mayoría entre 0 y 3 libros anuales.

3.2. Valores

Predominan entre las/los jóvenes los *valores* notablemente materiales y superficiales, a excepción de la importancia que otorgan a las relaciones satisfactorias y a su aparente *consideración medioambiental* (aunque a efectos prácticos su implicación en este ámbito sea, cuanto menos, cuestionable en vista de los datos).

Destaca a su vez una marcada ausencia de interés por temas religiosos (especialmente entre las/los nacidas en Euskadi), políticos y culturales, patente tanto en su escala de prioridades meramente cognitiva como en sus actuaciones diarias y el tiempo dedicado a cada una de ellas. Tiempo que invierten preferentemente en realizar actividades que se encuentran al alcance de la mano y no implican demasiado esfuerzo personal (a excepción del deporte) ni económico. Así, identificamos, entre otros, ver la televisión, escuchar música, salir con amigos o internet.

En relación con las salidas y dadas las edades de las/los menores (12-14 años en su mayoría), sorprende el porcentaje de jóvenes (65 %) que cuando salen por la noche regresan a casa más tarde de las 12.

Desde un punto de vista educativo y en relación con los hábitos de consumo de drogas (tanto legales como ilegales) que caracterizan estas actividades nocturnas, resulta reseñable la correlación encontrada entre estos consumos y la relación con sus madres/padres, siendo quienes mejores relaciones familiares consideran tener los que menos uso hacen de estas sustancias.

Un análisis comparativo entre sus conductas más prosociales y aquellas más negativas permite concluir que, si bien en frecuencia prevalecen las primeras (limitándonos a los datos obtenidos en la escala utilizada), es notable la falta de respeto hacia personas conocidas (madres/padres y profesoras/es) y desconocidas, así como su falta de consideración para con los bienes materiales públicos.

En cuanto a los derechos humanos, priman aquellos que consideran más vulnerables en su entorno más cercano y que les atañen directamente, aunque estos son valorados como menos prioritarios cuando atañen a personas ajenas.

3.3. Actitudes, tolerancia hacia el diferente

En cuanto a la igualdad chica/chico, las/los menores se muestran a favor de la equidad tanto en posibilidades formativas como en responsabilidades. No obstante, esta forma de reparto de estas obligaciones no parece aplicable al ámbito familiar, en el que parecen perpetuarse los roles machistas y discriminatorios existentes hasta el momento.

Existen además diferencias significativas en las respuestas en función del sexo, así como del modelo. En relación con la primera variable, son claramente las chicas quienes reivindican en mayor medida la igualdad, mientras que, en cuanto al modelo educativo, parece que, en líneas generales, son por este orden los modelos D, A y B quienes apuestan por ello.

En vista de los resultados, las/los jóvenes vascas/os se declaran a favor de la igualdad de oportunidades académicas y laborales para las personas con discapacidad. Sin embargo, esta postura parece sujeta a la condición de que no interfiera de ningún modo en su propio bienestar, en cuyo caso quedaría relegada a un segundo plano. En torno a este colectivo también encontramos diferencias en función del modelo educativo, que en este caso es más apoyado por el modelo A, seguido del B y el D.

Las personas inmigrantes son quienes, en cuanto a los ítems expuestos, menos respaldo han recibido de las/los jóvenes vascas/os en comparación con el resto de colectivos. En función de los datos obtenidos, parece que las principales razones aducidas para ello son las excesivas ayudas económicas derivadas a este fin, así como la creencia arraigada de que son fuente considerable de conflictos socio-económicos. El modelo educativo que más apoya a este colectivo es el A, seguido del D y el B.

Continuando con la misma dinámica que hasta el momento, las personas homosexuales reciben la aceptación de las/los jóvenes vascas/os, aunque éstas/os manifiestan su descontento ante la posibilidad de que personas de su entorno cercano fuesen homosexuales e incluso reconocen abiertamente que ellas/os mismas/os prefieren ser heterosexuales. Además, aluden en este sentido a la intransigencia de la sociedad ante este colectivo, sin cuestionar en ningún momento la suya propia.

El modelo educativo más comprensivo y tolerante con las personas homosexuales es principalmente el D, seguido del B y el A.

En cuanto a los resultados principales del apartado sobre las actitudes de los escolares ante ETA y el terrorismo y sus consecuencias:

- 1º Hay datos que nos parecen preocupantes, muy preocupantes. Indican una persistencia, en porcentajes importantes de escolares, de valoraciones y actitudes en las que los derechos humanos más elementales no son en absoluto respetados, los actos terroristas justificados e incluso las acciones de ETA positivamente valoradas. He aquí algunas cifras. El 18% señala que “le parece mal que se mate, pero ve necesaria la kale borroka”; y un 11,5% de escolares sostiene que “las acciones de ETA son buenas para Euskadi”. Ciertamente hay también cifras notoriamente positivas, pero en esto de los derechos humanos y en determinadas cuestiones no hay valores medios. Se justifica o no se justifica el asesinato, sean cuales sean las razones dadas para su justificación.
- 2º También nos parece negativo que apenas el 24% esté de acuerdo con la afirmación de que “los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento” y pasen del 45% los que, con nitidez, se posicionan en contra. Los derechos humanos (no confundir con los derechos cívicos) son inalienables a la condición de persona humana (más allá del individuo e incluso del ciudadano), haya hecho lo que haya hecho.
- 3º Hay también datos positivos, ciertamente. Datos positivos nos parecen que el apoyo a las víctimas del terrorismo, en su formulación más rotunda, alcance a casi el 60% de escolares y llegue al 78% en los indicadores más “light”. Es también positivo que más del 54% de escolares vascos se decante, nítidamente, por que “las torturas y malos tratos deban desterrarse en cualquier circunstancia”. Así y todo, hay que señalar que rondan el 20% de escolares quienes no sostienen la afirmación anterior.
- 4º Si aplicamos un Análisis Factorial de Componentes Principales a las respuestas dadas por los escolares vascos a nueve ítems o afirmaciones en relación a ETA, kale borroka, el terrorismo, etc., constatamos que podemos agrupar estas respuestas en tres categorías, que hemos etiquetado como Factor I, Factor III y Factor II. Conviene saber que esta técnica agrupa respuestas, dando lugar a ejes explicativos o actitudes con las respuestas dadas por escolares a tenor de su afinidad. En este caso, explicando cerca de dos tercios de la dispersión de respuestas (62,3% de la

varianza), obtenemos las tres categorías señaladas: son las respuestas de quienes claramente se posicionan a favor de ETA (o no la condenan), las de quienes inequívocamente están en contra y las de los que básicamente destacan sobre los demás por apoyar siempre los derechos humanos, también hacia los miembros de ETA. Hay que añadir, además, que las respuestas de este colectivo están más próximas a las de los que sostienen el Factor III (de rechazo a ETA) que a las respuestas de quienes se decantan por el Factor I.

5° Siguiendo los resultados del Análisis Factorial de Componentes Principales y limitándonos a las seis de las nueve afirmaciones con las que estamos trabajando que, haciendo referencia al terrorismo y sus consecuencias, se concentran en los ítems que denotan, clara y directamente, actitudes favorables o desfavorables hacia ETA, hemos construido una escala de rechazo a ETA. De esta forma podemos cifrar cuantitativamente, en una escala convencional de 0 a 10, cuyo detalle puede verse en el cuerpo del texto, cuántos son los escolares vascos que se sitúan en cinco niveles de rechazo a ETA y que resumimos en la tabla siguiente.

Tabla 146. Escala de rechazo a ETA atendiendo a los posicionamientos de los escolares en cuatro cuartiles y el punto central estadístico del recorrido de la escala (0-10)

NIVEL DEL RECHAZO A ETA	ESCALA 0-10	NÚMERO DE ESCOLARES	PORCENTAJE DE ESCOLARES
Muy bajo	0-2,5	15	2,2%
Bajo	2,5-5,0	87	12,6%
Medio	5,0	96	13,9%
Alto	5,0-7,5	268	38,8%
Muy alto	7,5-10	225	32,6%
Nº escolares que responden a todo		691	100%

Según el criterio retenido, meramente estadístico, tendríamos, en la escala conjunta aditiva, al 2,2% de escolares que representan muy bajo nivel de rechazo a ETA y un 12,6% con un nivel de rechazo bajo, lo que nos da un 14,8% de escolares vascos que, claramente, están en contra de rechazar a ETA. En medio, un 13,9% en tierra de nadie y el 71,4% restante, claramente también, en el polo del rechazo a ETA, subdivididos en el 38,7% que muestran un alto rechazo a ETA y, en fin, el 32,6% con un nivel muy alto de rechazo.

6° Por último, hemos querido analizar cuál es el peso de la familia, el colegio y el grupo de amigos en las actitudes que mantienen los escolares ante ETA. Lo hemos hecho con base en los tres bloques de respuestas de los escolares (Factor I, Factor II y Factor III), analizando en cada caso qué agente de socialización, familia, amigos y centro escolar influía más en los escolares. Tras un análisis detallado, retengamos

aquí lo esencial. Y lo esencial es decir que el grupo de amigos y la familia, principalmente, aun sin olvidar al colegio, son dos agentes extremadamente potentes a la hora de explicar la justificación y legitimación de ETA en los escolares que, efectivamente, justifican, legitiman a ETA o sus acciones. Nos referimos al bloque de respuestas del Factor I. La justificación a ETA nace en el seno de la familia y se prolonga en el de las amistades más próximas.

7º En ningún otro supuesto encontramos correlación similar. Ni en el juicio de la inaceptable violencia de ETA, ni en la aceptación de la universalidad de los derechos humanos, así como en el necesario reconocimiento a las víctimas del terrorismo, ni en la condena de las torturas y malos tratos, ni en la necesidad de acabar con ETA, etc., encontramos tal contundencia socializadora. En nada la socialización es tan fuertemente resentida por los escolares (pues trabajamos con lo que ellos dicen) como cuando se trata de la justificación de ETA y sus acciones. Es ante la afirmación de que “hay razones para que ETA actúe” donde hallamos la máxima correlación, la máxima capacidad socializadora en las familias de los escolares que así piensan, en su grupo de amigos y, aunque en menor medida, en el centro escolar al que acuden, aunque en este último supuesto pensamos que más que en el centro como tal habría que pensar en determinados profesores del centro escolar.

8º Esto hace que, en el colectivo de escolares que legitiman las acciones de ETA, se produzca un repliegue en un mundo autoreferencial, endogámico, impermeable a la duda y a los razonamientos opuestos a los defendidos por ellos. Como hemos escrito muchas veces, conforman como un mundo aparte, como una sociedad paralela que se entremezcla, en otras cosas y ámbitos, con el conjunto poblacional, pero que se distancia, nítidamente, cuando se aborda la deslegitimación ética y política de ETA. Y la explicación mayor hay que verla en su familia y en sus amigos. Y más que probablemente, desde el punto de vista cronológico, por este orden.

4. GRUPOS DE DISCUSIÓN

4.1. Agentes de socialización

En vista de las aportaciones recogidas de los diversos grupos, se le atribuye a la familia la responsabilidad inicial de agente de socialización, especialmente recomendada durante la infancia de las/los menores. No obstante, la incomunicación de las/los jóvenes con respecto a ciertos temas comprometidos dificulta la transmisión de valores a este respecto y profesionales del ámbito educativo manifiestan finalmente asumir este cometido. En estas circunstancias, debido por un lado a la ausencia de coherencia entre los mensajes transmitidos desde el seno del hogar y aquellos transmitidos desde los centros escolares, y por otro a la necesidad de una fuente de apoyo firme y estable a lo largo de este proceso de transición al que se ven expuestas/os las/los menores, terminan por reconfigurarse entre sus iguales.

A estas circunstancias se añaden además otros valores con connotaciones negativas que predominan en la sociedad actual, tales como el individualismo, el dinero, la ausencia de esfuerzo y constancia, la intolerancia a la frustración y la preferencia de la “listura” frente a la bondad.

Como valores más positivos de la juventud se destacan principalmente los relacionados con la solidaridad, así como una mayor facilidad comunicativa y reivindicativa en comparación con generaciones pasadas.

4.2. Valores

Existe un acuerdo bastante generalizado a la hora de entender la amistad de las/los menores como uno de sus valores más venerados, mientras que se identifica una clara falta de respeto hacia todas aquellas personas que quedan fuera de este círculo, familia y profesorado incluido.

Los colectivos entrevistados explican esta situación con base en dos factores principales. Por un lado, los modelos educativos, que tanto por exceso como por defecto de autoridad no logran ejercer debidamente su función docente y que, además, su propia falta de motivación a la hora de educar es interiorizada también por las/los menores. A este hecho se le suma la sobreprotección, transigencia y justificación para con las/los jóvenes en la familia, que promueve un sistema de valores fundamentado en sus derechos y carente de deberes.

4.3. Contravalores

En relación con este apartado, parece bastante aceptada la idea de que los contravalores cada vez están más en desuso, debido básicamente a la heterogeneidad de la sociedad en la que viven las/los jóvenes. No obstante, se menciona la discriminación hacia las mujeres (aunque las/los jóvenes entrevistadas/os no lo consideren así) y en relación con las/los inmigrantes. Con respecto a este último colectivo, mientras que las/los adultas/os entrevistadas atribuyen este hecho al entorno social más directo y cercano de las/los menores, ellas/os consideran que son los medios de comunicación quienes manipulan la información con el fin de que las/los espectadoras/es asocien los conceptos “inmigrante” y “conflicto”.

Finalmente, desde los diversos grupos entrevistados se valida la idea de que, independientemente del país de origen, cualquier diferencia con respecto a la mayoría es suficiente para ser discriminado por la juventud actual.

4.4. Violencia

Las personas entrevistadas destacan el uso de la violencia como medio de agresividad hacia las mujeres, así como herramienta habitual de resolución de conflictos. Las principales explicaciones a este hecho son: su uso como forma normalizada de expresión, como método de satisfacer carencias afectivas, como respuesta a la intolerancia y la frustración,

como búsqueda de nuevos estímulos y/o debida a una ausencia de límites y una excesiva sobreprotección por parte de sus educadoras/es.

4.5. Recomendaciones

Las propuestas obtenidas se resumen en las siguientes ideas:

- implicar de forma activa a la sociedad completa, generando vínculos sólidos entre el profesorado y las/los madres/padres;
- necesidad de medios económicos, humanos y temporales oportunos;
- ofrecer una formación estructurada para ambos colectivos;
- la impartición de clases más innovadoras, pragmáticas y dinámicas para las/los menores;
- y, por último, el fomento de habilidades como responsabilidad, cooperación y empatía entre las/los jóvenes.



RECOMENDACIONES DEL ARARTEKO



A) RECOMENDACIONES QUE AFECTAN AL CONJUNTO DE LA SOCIEDAD Y A SUS INSTITUCIONES

1. Promover la responsabilidad social en materia de valores

Todo el mundo educa, sea consciente o no de ello. La tarea de educar y de transmitir valores es, pues, responsabilidad del conjunto de la sociedad y de todos y cada uno de los agentes sociales, aunque puedan existir, como de hecho existen, diferentes grados de responsabilidad.

Dada la realidad observada en este informe, parece necesario hacer conscientes a todos de su responsabilidad. Especialmente, quizás, a aquellos agentes que van aumentando sensiblemente su capacidad de influencia y que no tienen, en su origen o en sus metas, una finalidad exclusiva o prioritariamente educadora, como pueden ser los medios de comunicación o las nuevas tecnologías.

Ello exige una toma de conciencia por parte de estos agentes, una mayor conciencia sobre la influencia que sus prácticas o sus productos tienen en la configuración de los valores de las personas menores de edad.

2. Evitar los contravalores

Por las mismas razones arriba apuntadas, es preciso insistir en la importancia de que todos los agentes sociales trabajen en una misma dirección, única forma de ser coherentes y consecuentes con aquellos valores que socialmente todos decimos o hemos convenido en compartir. Téngase en cuenta que los valores analizados en este informe son absolutamente básicos, afectan a los derechos humanos más elementales, a la convivencia entre diferentes, a la pervivencia o conservación de nuestro entorno vital.

Desde esta perspectiva se deben evitar los malos ejemplos, la difusión de contravalores que anulan o torpedean el trabajo de construcción de valores llevado a cabo, muchas veces durante mucho tiempo, por otros agentes. Y ello, principalmente por razones éticas y educativas.

Hay que hacer notar, sin embargo, que, cuando los contravalores vulneren la legalidad vigente (sexismo, racismo, homofobia, exaltación de la violencia...), existe añadida una nueva razón que puede exigir perseguir legalmente a quienes la conculcan. En estos casos, además de las razones éticas y educativas, se trata de evitar la impunidad.

3. Mayor sensibilización social y liderazgo de las instituciones

Algunos de los problemas detectados exigen, sin duda, intervenciones decididas, sistemáticas, específicas, que sirvan para mejorar la sensibilidad social y para ayudar a replantearse concepciones y prácticas poco respetuosas con los derechos en juego. Sirvan como ejemplo campos como los siguientes:

- el consumo y utilización de videojuegos de contenido sexista o violento;
- la distancia observada entre una conciencia medioambiental difusa y el compromiso real y personal con el medio ambiente;
- la inclusión social de las personas con discapacidad;
- el rechazo a ciertas formas de orientación sexual;
- el recelo a la diferencia por razones de origen (inmigrantes) o de etnia (población gitana);
- el grado de apoyo que, todavía hoy, tiene ETA o la utilización de la violencia entre los/las adolescentes de nuestra comunidad...

Desde la perspectiva que corresponde a la institución del Ararteko, es necesario insistir en la responsabilidad que tienen las instituciones para promover e impulsar los necesarios cambios de mentalidad y la superación de prejuicios y estereotipos.

B) EN RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

4. Favorecer la conciliación y el aprovechamiento del tiempo en familia para la educación

El informe aporta algunos datos sobre el uso del tiempo de ocio o sobre la falta de control parental en la utilización de los medios que parecen muy preocupantes. Los fallos pueden deberse a una falta de preparación o de responsabilización, pero también pueden deberse a una falta de tiempos y espacios en común, cuestión que va muy unida tanto a los horarios escolares como a los laborales.

Por otra parte, muestra también con claridad el importante papel que todavía hoy tiene la familia (en cualquiera de sus tipos o formas) en cuanto a la transmisión de valores.

Parece necesario, pues, seguir avanzando en las políticas de conciliación entre la vida familiar, la vida laboral y los ritmos escolares (horarios y calendarios), evitando al máximo la sensación de soledad que puedan tener los/las menores en determinados momentos.

5. Favorecer la formación de los padres y madres. Facilitarles instrumentos de protección

Muchas familias, seguramente, carecen de la formación adecuada o de ciertos medios que les permitirían cumplir con sus tareas educativas con una mayor eficiencia.

En determinados campos, como puede ser en la utilización de las nuevas tecnologías, es frecuente que los hijos o hijas posean un mejor conocimiento o mayores destrezas que sus propios padres, madres o tutores.

Es preciso superar o reducir la “brecha digital” intergeneracional que se está produciendo y, en general, favorecer la formación de padres, madres y tutores en aquellas competencias básicas para su función. En ocasiones, además, será necesario facilitarles instrumentos útiles (como pueden ser los filtros de contenidos) que faciliten su tarea.

6. Sobre el uso de refuerzos positivos y el rechazo de la violencia como forma de castigo

El informe muestra con claridad que existe todavía un elevado grado de aceptación social y de utilización de la bofetada como forma de corregir o castigar determinadas conductas. Más en unas edades que en otras, y más con los hijos que con las hijas.

Puede que en algunos casos tales prácticas respondan a una opción consciente y voluntaria, pero mucho nos tememos que sean más bien la consecuencia de una falta de control o del hecho de no disponer de otras destrezas sobre formas de respuesta menos dañinas, más eficaces y más respetuosas con los derechos de la infancia.

Establecer límites a las conductas de los menores resulta absolutamente necesario para su educación y su correcto desarrollo; los modos de marcar y hacer respetar tales límites, sin embargo, pueden ser más o menos adecuados. Así, el uso de los refuerzos positivos, por ejemplo, debe ser destacado como muy conveniente; al contrario, la utilización de la violencia física como instrumento de corrección debe ser evitada, por dañina.

7. Favorecer la responsabilización de los propios/ las propias menores

Los datos recabados muestran que, con frecuencia, los padres, madres o tutores asumen tareas que bien podrían ser llevadas a cabo por sus hijos. También, que la implicación en tales tareas es desigual, según se trate de chicos o de chicas y según la edad (y no siempre de mayor responsabilización a mayor edad). Además, curiosamente, son los propios me-

nores quienes así lo reconocen al señalar que podrían hacer más cosas de las que hacen o de las que se les permite hacer.

Este tipo de actuación, sin duda, no favorece el desarrollo, la autonomía o la responsabilización de los-las menores, así como tampoco una educación igualitaria entre sexos.

C) DIRIGIDAS A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

8. Cuidar de modo especial la programación en los horarios infantiles

Como se puede comprobar en este informe, el consumo de televisión de los menores es muy abundante y en múltiples horarios: antes de ir a la escuela; al mediodía; a la vuelta del colegio; por la noche...

Buena parte de estos horarios, de acuerdo con la ley, están considerados como de especial protección para la infancia, lo que exige un cuidado exquisito respecto a los contenidos (todos los contenidos) que se emitan en tales franjas horarias. Los seguimientos y estudios que se vienen realizando periódicamente sobre esta cuestión, sin embargo, muestran que también dentro de estos horarios se ofrecen programas o publicidad inadecuada para menores, con vulneraciones más o menos frecuentes según las cadenas. Esta vulneración parece especialmente grave cuando se trate de medios de titularidad pública.

Así pues, y teniendo en cuenta el ámbito de actuación propio de la institución del Ararteko, se recomienda que las programaciones y criterios de publicidad de EITB en las franjas de especial protección de la infancia se revisen periódicamente de acuerdo con tales criterios.

Este mismo criterio tendrá que ser aplicado en otros medios, de acuerdo con el principio de interés superior del menor, lo cual podría exigir alguna regulación específica –como se ha hecho recientemente, mediante decreto, en la Comunidad Foral de Navarra– para aquellos medios cuyo ámbito de difusión (del conjunto de la programación o de una parte de ella) es el de una parte o el conjunto de la CAPV (sirvan, a modo de ejemplo, las televisiones locales).

9. Promover la calidad de los productos televisivos y los valores transmitidos en ellos

A juicio de esta institución, los medios de comunicación, especialmente aquellos de titularidad pública, no sólo deben evitar los contenidos inadecuados para la infancia sino que deben promover activamente la calidad de los productos televisivos. Esto tiene aplicación inmediata en cualquiera de los temas o valores aquí analizados: igualdad entre los sexos; aceptación y respeto de las diferencias en cualquiera de sus formas (de origen, de etnia, de orientación sexual...); reprobación del uso de la violencia; cuidado del medio ambiente; etc.

Este criterio debe ser, pues, uno de los fundamentales tanto para seleccionar e incluir en la programación productos existentes en el mercado como para promover la producción de materiales que promueven, específicamente, la difusión de determinados valores.

10. Sobre los órganos de participación, control o seguimiento de los medios

La Ley 5/1982, de creación del Ente Público de la Radio Televisión Vasca, establece algunos órganos de participación y control parlamentario. Especialmente:

- El Consejo de Administración (Sección II, artículos 6 a 14).
- Los Consejos Asesores de las Sociedades del Ente Público (artículo 15).
- La propia Comisión Parlamentaria de control (artículo 20).

El texto de la ley, sin embargo, no hace ninguna referencia expresa respecto a la defensa de los derechos de la infancia entre las posibles funciones de estos órganos. De acuerdo con la composición y funciones que la ley establece para tales órganos no parece fácil que puedan asumir dicha función.

Existen en nuestro entorno otras fórmulas, como los consejos audiovisuales creados en algunas autonomías, que tienen establecidas entre sus funciones la defensa de los derechos de la infancia de manera específica, con posibilidad de intervenir y establecer criterios en diferentes materias: señalización visual y sonora de la programación; cautelas en la difusión de datos de menores de edad; prohibición de la emisión de determinados contenidos en determinadas franjas horarias; participación de menores de edad en programas televisivos; etc.

Cuentan, además, con mecanismos para garantizar su cumplimiento: potestad reglamentaria, sancionadora e inspectora; capacidad para realizar estudios e investigaciones sobre la programación; posibilidad de intervenir ante quejas de la audiencia...

Se propone analizar nuestra actual regulación en esta materia así como las experiencias y fórmulas introducidas en otros territorios, en aras de lograr una mayor garantía en la defensa de los derechos de la infancia y, específicamente, en lo que respecta al tema analizado en este informe, en la transmisión de valores al público infantil.

D) EN RELACIÓN CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

11. Lograr un mejor conocimiento sobre los usos de las nuevas tecnologías por parte de los/las menores

En este informe se han recogido múltiples datos sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los menores aunque sólo sea de una forma casi indirecta, en cuanto agentes

de socialización o de transmisión de valores. A pesar de ello, el volumen de información obtenida es notable, con datos significativos y diferenciados por edades, sexo o medio en concreto (televisión, móvil, internet, videojuegos...).

Todo apunta hacia un uso cada vez más extendido (más personas usuarias), más intenso (más tiempo de uso) y más diversificado (para más funciones), con un escaso control por parte de los adultos responsables, y con importantes riesgos para los derechos de los/las menores. Un uso, además, que va evolucionando con gran rapidez, con cambios prácticamente constantes en cuanto a las posibilidades técnicas y las prácticas de uso.

Esto exige, a juicio de esta institución, un seguimiento y un estudio más detallado sobre la evolución en los usos de las nuevas tecnologías por parte de las personas menores de edad, que permitan un conocimiento actualizado y, en última instancia, intervenciones más certeras, que sirvan para aprovechar al máximo sus posibilidades y reducir al mínimo sus riesgos.

12. Regular determinadas cuestiones en defensa de los derechos del menor

Las nuevas tecnologías, en general, y más concretamente internet, constituyen campos que, por su propia historia, naturaleza y evolución, apenas disponen de marcos normativos y mucho menos de instrumentos eficaces en defensa de los derechos de los menores. Es evidente que su dimensión universal dificulta las tareas de regulación y de control.

Hay, sin embargo, aspectos que sí pueden ser regulados en el plano más cercano. Por ejemplo: los contenidos televisivos y su control; el uso de los ciber-cafés por parte de menores de edad; la venta a menores de videojuegos con contenidos perniciosos; el correcto etiquetado de los productos, etc. Se trata de posibilidades de regulación ya utilizadas en algunos lugares y prácticamente inexploradas en nuestra comunidad.

Y ello, en aplicación del principio de interés superior del menor, establecido en la Convención sobre los Derechos de la Infancia, principio que, en caso de colisión, debe primar, a juicio de esta institución, sobre la libertad de mercado.

E) DIRIGIDAS AL SISTEMA EDUCATIVO

13. Favorecer la inclusión y la diversidad en todos los centros. Evitar la guetización

Una de las cuestiones analizadas en el informe y de mayor calado para la convivencia es el respeto a todas las personas por encima de sus diferencias de sexo, origen, etnia, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra circunstancia.

Ya anteriormente esta institución ha alertado sobre los riesgos de la guetización y ha efectuado recomendaciones para evitarlos, en concreto, en los centros educativos. (Cfr., recomendación tercera: "Adoptar medidas que garanticen una distribución equilibrada del alum-

nado con necesidades educativas especiales y eviten los “guetos escolares”; del informe extraordinario La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV.)

La superación de estereotipos y prejuicios sólo es posible si se posibilita el conocimiento mutuo y la interacción entre diferentes, lo cual exige que los centros recojan la diversidad social del entorno y eviten cualquier tipo de segregación escolar.

El derecho de todo menor a una educación inclusiva debe ser preservado por la administración como un bien social que, en ocasiones, puede afectar a otros derechos, como el de libre elección de centro, lo que, a juicio de esta institución, exigirá revisar los criterios de matriculación y derivación en algunos casos o la configuración del alumnado de algunos centros.

14. Mejorar los vínculos y la colaboración entre el profesorado y las familias

Ya en el informe del Ararteko sobre la convivencia y los conflictos en los centros educativos insistíamos sobre la importancia y necesidad de cuidar la relación entre el profesorado y las familias del alumnado.

La transmisión de valores que aquí se analiza pone en relieve aún más, si cabe, la importancia de esta colaboración al mostrar, sin género de duda, la especial trascendencia de la familia como agente de socialización en valores.

La construcción de valores exige la continuidad (en el tiempo) y la coherencia (entre los diferentes agentes). Es precisamente por ello por lo que la colaboración entre los entornos familiar y escolar resulta totalmente necesaria y debe ser objeto de un trabajo sistemático.

15. Impulsar las escuelas de padres u otras vías de formación en la educación en valores

En la recomendación anterior se planteaba la necesidad de fomentar y mejorar la colaboración entre las familias y el profesorado de los centros. En ésta se plantea dar un paso más: no sólo colaborar, sino impulsar la formación.

Afortunadamente, hay muchos centros en los que ya se viene trabajando, y desde hace tiempo, en ello, bajo fórmulas o iniciativas diferentes: escuelas de padres, grupos de discusión, ciclos de conferencias, comisiones de participación y de toma de decisiones... Se trataría, pues, de apoyar estas iniciativas en los casos que ya existen y de promoverlos e impulsarlos en los centros donde son menos frecuentes.

16. Reforzar el trabajo tutorial

Las horas dedicadas a la tutoría, sea individual o grupal, constituyen también tiempos privilegiados para el trabajo sobre valores, incluyendo su aplicación en la práctica (respeto a las diferencias; solución de conflictos por vías pacíficas...).

Esta tarea tutorial puede ser favorecida de múltiples formas: ofertas formativas específicas, orientaciones, dotación de materiales y recursos, reconocimiento del trabajo de tutoría, incremento de los tiempos dedicados a él, divulgación de las buenas prácticas... En algunos casos, se tratará simplemente de continuar o apoyar el trabajo tutorial ya existente, en otros, de sentar las bases para que se lleve a cabo de un modo más adecuado.

17. Revisar la implantación de la educación para la ciudadanía

El currículum escolar ha incorporado recientemente, en determinados niveles, una nueva área: la educación para la ciudadanía.

De acuerdo con sus objetivos y contenidos, es evidente que guarda estrecha relación con los derechos y valores analizados en este informe.

Parece importante, pues, hacer un especial seguimiento a su aplicación real (formación del profesorado, materiales didácticos, evaluación...) de modo que la evaluación de sus logros y lagunas permita efectuar las correcciones necesarias, especialmente en los primeros momentos de aplicación y cuando existe cierta contestación o discusión sobre su acierto o sobre su pertinencia.

18. Mejorar la participación y responsabilización de los propios menores

Para crecer en responsabilidad es totalmente necesario disponer de oportunidades en las que uno/una pueda ejercitarse asumiendo responsabilidades adecuadas, en cada caso, a la edad y grado de desarrollo de cada menor.

No siempre la organización escolar y las prácticas docentes tienen en cuenta o responden adecuadamente a tales necesidades.

Desde esta perspectiva cobra especial importancia recordar aquí uno de los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos de la Infancia, por su aplicación inmediata en la escuela, aunque no sólo en ella, sino también en otros muchos ámbitos: el derecho a la participación. Recordemos que el artículo 12 de la convención –máximo instrumento de carácter universal en materia de derechos de la infancia– establece que el niño, o la niña, tendrá derecho a expresar su parecer en todos los asuntos que le afecten, y que sus opiniones serán tenidas en cuenta.

A juicio de esta institución, la aplicación sistemática de este derecho, en este caso en el ámbito escolar, ayudará notablemente a la responsabilización de los menores, a una mayor asunción de las consecuencias de sus propios actos y decisiones.

19. Favorecer las metodologías cooperativas

Todos los estudios muestran que los valores no se transmiten o se aprenden tanto por las palabras como por los hechos. O, dicho de otro modo, que los hechos, las prácticas, suelen tener mayor poder de transmisión que los consejos o los discursos.

En este sentido hay metodologías que favorecen más que otras el trabajo en determinados valores como los aquí estudiados, especialmente en los que se refieren al respeto y aceptación de las diferencias o a la convivencia pacífica y la superación de los conflictos sin recurrir a la violencia.

Desde esta perspectiva resultan especialmente adecuadas las metodologías cooperativas, aplicadas de hecho en muchos centros, en cualquiera de sus formas. Se propone, pues, fomentarlas y extenderlas.

F) SOBRE EL SEGUIMIENTO

20. Efectuar un seguimiento periódico sobre la evolución de los valores

A juicio de esta institución, en este informe se han analizado en profundidad un tema y unos valores que resultan básicos y capitales para una sociedad justa, pacífica y en la que impere el respeto a todas las personas y a sus derechos más elementales.

Se ha obtenido así una determinada “fotografía” sobre los valores de nuestros/as menores de entre 8 y 16 años en un determinado momento (año 2008).

Afortunadamente, el tiempo continúa y, con él, cambian los/las menores (nuevas generaciones de escolares) y cambian también los valores sociales.

Dado lo que nos jugamos en ello (nada menos que una sociedad en la que se respete al otro o a la otra diferente, en la que se cuide el medio ambiente, en la que no tenga cabida la violencia terrorista...), parece necesario que este tipo de análisis deba hacerse cada cierto tiempo. Ello permitiría conocer mejor cuál está siendo la evolución (avances, retrocesos, estancamientos) y, en consecuencia, disponer de un elemento de valoración acerca de los resultados que se vayan obteniendo en la aplicación de las medidas, planes o programas que se adopten y, en su caso, adoptar otras más adecuadas en cuanto resulte necesario.



BIBLIOGRAFÍA



- AACAP (2001). *Los niños y la televisión*. Nº 54. En <http://www.aacap.org/page.www?section=Informacion+para+la+Familia&name=Los+Ninos+y+la+Television+No.+54>.
- ACCIÓN FAMILIAR (2004). *El nuevo reto. Nuevas formas de prevención: descubrir, valorar y elegir*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid - Acción Familiar.
- ADESE (2006). *Estudio de hábitos y usos de los videojuegos 2006*. En www.adese.es/web/informes.asp.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2002). *Videojuegos ¿sabes a qué juegan tus hijos? videojuegos, racismo y violación de derechos humanos*. En www.es.amnesty.org.
- AIMC (2004). Tercer estudio de AIMC sobre la relación de los niños españoles de entre 8 y 13 años con los medios de comunicación. lageneración.com, en <http://download.aimc.es/aimc/09notas/ninos04.pdf>.
- ARARTEKO:
- (2006): *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Ed. Ararteko.
 - (2008): *Cyberbullying: material didáctico para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías*. Ed. Ararteko.
 - (2008): *Leihoak: una aventura real en un mundo virtual*. Ed. Ararteko.
 - (2008): *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*. Ed. Ararteko.
- AZNAR, I; CÁCERES, M.P; HINOJO, F. *Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5 (1), pp 164-177. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.pdf>. Consultado el 3 de junio de 2008.
- BARRERO, M. *Los cómics como herramienta pedagógica en el aula*. Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera, 23 de febrero de 2002.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde.

- BOFARULL, I. (2005). "Ocio en los nuevos medios de comunicación," en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 68, págs. 116-127.
- BRINGUÉ, X. (2007). "Niños y jóvenes en un nuevo escenario de comunicación." Comunicación presentada en el XXI Congreso Internacional de Comunicación. Universidad de Navarra.
- BUCHMAN, D.D.; FUNK, J.B. (1994). *Video games and children: Are there "high risk" players?* Exposición presentada en la Conferencia Internacional sobre Violencia en Media. Universidad de St. John, Nueva York.
- CASTELLS, P.; BOFARULL, I. (2002). *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: planeta Prácticos.
- CEACCU (2004). *Sondeo sobre los hábitos de consumo de televisión y de nuevas tecnologías de la infancia y juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- DIARIO ATLÁNTICO. Noticia de agencia. "Siete de cada diez niños españoles usan Internet, 28 puntos más que la media de la población".
- DÍAZ-AGUADO, M (2005): *La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta*. En libro de ponencias del congreso "Ser adolescente hoy". En http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
- DÍAZ-AGUADO, M.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales entre la escuela y la familia. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE.
- DÍAZ-AGUADO, M.; MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- DÍEZ, E.J.; TERRÓN, E.; GARCÍA, M.; ROJO, J.; CANO, R.; CASTRO, R.; VALLE, R.; FONTAL, O.; MORALA, J.D. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE e Instituto de la Mujer, Madrid.
- ELZO, J.:
- (2002): "Valores, estilos de vida y consumos; sobre las dificultades de captar lo evidente." En Megías, E. (dir): *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
 - (2006): *Los padres ante los valores a transmitir en la familia (pp. 10-37)*. En *Obra Social Fundación La Caixa (2006): Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro*: Barcelona: Fundación La Caixa.
 - (2008): *La voz de los adolescentes*: Boadilla del Monte: PPC-SM.

- ELZO, J.; LAESPADA, T.; PALLARÉS, J. (2003). *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- ELZO, J. et al (2005). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fund. Santa María.
- ESTALLO, J.A. (1997). *Psicopatología y Videojuegos*. Quaderns Digitals, 24.
- ETXEBERRÍA, F. (1999) *Videojuegos y educación*. En Etxeberria, F. (coord.): La Educación en Telépolis. Donostia: Ibaeta.
- EZPELETA, M. (2007). *Taller series de TV y realityshows*. Familia y Cibersociedad. Vigo: FAPACE. En <http://www.33congresofapace.com/Conclusiones.pdf>.
- FROST, R.B.; SIMS EJ en RUIZ, G.; CABRERA, D. "Los valores en el deporte". *Revista de educación*, septiembre – diciembre 2004, nº 335. pp. 9-19.
- FUNES, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Edit. Grao.
- GARCÍA, F. (2005). *Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo*. En www.cibertice.com.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1996). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- GENERALITAT CATALUNYA. "Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya Curs 2005-2206". www.gencat.net/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm. Junio de 2007.
- GFK GROUP (2006). *Estudio de hábitos y usos de los videojuegos*. Fase Ómnibus. Disponible en http://www.adese.es/pdf/InformeOMNIBUS_2006.pdf.
- GONZÁLEZ, M.; ESPINAR, E.; FRAU, C. (2006). *Jóvenes entre pantallas: resultados preliminares*. Pamplona: XXI Congreso Internacional de Comunicación.
- IGLESIA, P. DE LA (2002) en AZNAR, I.; CÁCERES, M.P.; HINOJO, F. "Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (1), pp. 164-177.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1996). *Informe Juventud en España 96*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IRUDI BIZIAK. En www.irudibiziak.com.
- LIVINGSTON, S. (2002). *Young people and New Media*. London: Sage.

- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre. (BOE de 4 de octubre de 1990).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ, I. (2003). *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado de educación infantil (3-6 años)*. Madrid: Ayuntamiento de Coslada.
- MARQUÉS (2000). "Videojuegos: Efectos psicológicos". *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*. 2, pp. 106-116.
- MEGÍAS, E. (coor.); ELZO, J.; y otros (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: FAD.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006-2009). *Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia*. Madrid.
- MIRAVALLS, L. "La utilización del cómic en la enseñanza". *Revista Comunicar*, 1999, nº 13, pp. 171-174.
- MONTGOMERY, K. *Children's media culture in the new millennium: mapping the digital landscape. The Future of Children*. Children and computer technology, 2000. 10, pp. 145-167. Disponible en http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art7.pdf.
- MORAGA, M.; CONTRERAS, M.A. "Los niños e Internet: La visión pediátrica de la nueva 'generación digital'". *Revista Chilena de pediatría*, abril 2005, vol. 76, nº 2, pp.159-165.
- NIELESEN GAMES (2008). *Usuarios de Videojuegos en Europa-2008*. Estudio elaborado para la Federación Europea del Software Interactivo (ISFE). Disponible en http://www.adese.es/pdf/Executive_Summary_Spanish.pdf.
- OLSON, D.H.; SPREKLE, D.H.; RUSSELL, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems, I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18: 3-28.
- PÉREZ, G. (1999). *Aprender a convivir. Estrategias de educación en valores*. Buenos Aires: Docencia.
- PORTILLA, I. (2006). *La generación de Internet frente al televisor*. ADEMO 22º Seminario de Televisión.
- PROTÉGELES (2005). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. En <http://www.protegeles.org/telefonía>.

- PROTÉGELES (2005). *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. En <http://www.protegeles.org/internet>.
- RED.ES (2005). *Infancia y Adolescencia en la Sociedad de la Información. Análisis de la relación con las TIC en el hogar*. Observatorio de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. En www.observatorio.red.es/estufios/index.html.
- RED.ES (2007). *Estudios e informes: Hogares/ciudadanos*. En www.observatorio.red.es/estufios/index.html.
- Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de la mujer en la publicidad. *Diario Oficial* nº 304, de 6 de octubre de 1997.
- RODRÍGUEZ, E. (coord.) y otros (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflicto*. Madrid: INJUVE-FAD.
- RODRÍGUEZ, E.; MEGÍAS, I.; SÁNCHEZ, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales: dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio*. Madrid: INJUVE-FAD.
- RUIZ, G.; CABRERA, D. "Los valores en el deporte". *Revista de educación*, septiembrediciembre 2004, nº 335, pp. 9-19.
- SÁNCHEZ, L.; MEGÍAS, I.; RODRÍGUEZ, E. (2004). *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: FAD-INJUVE.
- SAVE THE CHILDREN ESPAÑA. Informe Kiddanet (2004). *¿Cómo usan Internet nuestros hijos?* Disponible en <http://www.savethechildren.es>.
- SMITH, P.; COLLAGE, G. (2006). *CIBERACOSO: Naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Congreso de Educación en Mallorca. En www.el-refugio.net/bullying/smith.
- TEDESCO, J.L. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda/Anaya.
- UNESCO (1982). Declaración sobre Educación de los Medios. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15800301.pdf>.
- URBINA RAMÍREZ, S.; RIERA FORTEZA, B.; ORTEGO HERNANDO, J.L.; GIBERT MARTORELL, S. (2002). "El rol de la figura femenina en los videojuegos". *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15.
- URRA, J.:
- (2006): *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.

- (2006): "Los matones sofistican sus métodos" *En La mirada de Jokin*, 16 de febrero de 2006. En www.argijokin.blockcindario.com/2006.

VIÑAS, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos*. Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona, Graó.

WARTELLA, E. *Children and interactive media: an updated research compendium*. University of Texas at Austin, 2002. Disponible en http://www.markle.org/news/interactive_media_update.pdf.

WEBER, M. "La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social", en *Ensayos sobre metodología sociológica*.



ANEXOS



ANEXO I

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PADRES-MADRES / PROFESORADO / TÉCNICOS/AS EDUCACIÓN

1. Importancia de los agentes de socialización en la transmisión de valores

- a. El papel de la escuela en la transmisión de valores a menores: responsabilidades del profesorado, de la dirección del centro, expectativas de los padres-madres al respecto, etc.
- b. El papel de la familia en la transmisión de valores a menores: responsabilidades de padres-madres, de la persona cuidadora, etc.
- c. El papel del grupo de iguales en la transmisión de valores a menores: influencia de las amistades, de las actividades del tiempo de ocio, etc.
- d. El papel de los medios de comunicación en la transmisión de valores a menores: influencia de los medios de comunicación tradicionales (televisión, publicidad...) y de los "nuevos" medios de comunicación los (los videojuegos, el ordenador, internet, móvil, messenger, chat...).

2. Presencia o ausencia de valores entre nuestros/as menores

- a. Justicia – Solidaridad – Igualdad...
- b. Tolerancia ante el/la diferente: extranjero/a, persona con discapacidad...
- c. Valores relacionados con la naturaleza y el medio ambiente.

3. Presencia de contravalores entre nuestros/as menores

- a. Actitudes sexistas entre los/as menores.

- b. Actitudes xenófobas o racistas.
- c. Actitudes homófobas, etc.

4. Utilización de la violencia

- a. Percepción acerca de cómo los/as menores resuelven sus problemas: con amistades, con sus compañeros/as de clase, con la familia, etc.
- b. Uso de violencia verbal entre los/as menores: con sus compañeros/as de clase, amistades, profesorado, familia, etc.
- c. Uso de violencia física entre los/as menores: con sus compañeros/as de clase, amistades, profesorado, familia, etc.
- d. Violencia contra las cosas (gamberrismo, rayar coches, hacer pintadas...).
- e. Percepción acerca de la violencia que sufren los/as menores (por parte no sólo de compañeros/as, sino también de la familia, el profesorado, etc).
- f. Justificación o no del uso de la violencia por parte los/as menores.

5. Recomendaciones para una educación en valores a los/as menores

- a. Recomendaciones de actuación en casos de violencia (física o verbal) en distintos ámbitos: el aula, la familia, el grupo de iguales, etc.
- b. Recomendaciones de actuación para contrarrestar la existencia de contravalores entre los/as menores.
- c. Grado de responsabilidad de los distintos agentes de socialización (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación y nuevas tecnologías) en el desarrollo de estas actuaciones.

ANEXO II**GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO****1. Presencia de valores**

- a. Justicia.
- b. Solidaridad.
- c. Igualdad.
- d. Tolerancia ante el/la diferente: extranjero/a, persona con discapacidad...
- e. Valores relacionados con la naturaleza y el medio ambiente.
- f. Valores relacionados con la familia.

2. Presencia de contravalores

- b. Valoración de las diferencias hombre-mujer, y el papel que cada uno/a debe cumplir en la sociedad, en la familia, en la relación de pareja, en el trabajo...
- c. Valoración de la presencia de personas inmigrantes en nuestra sociedad.
- d. Valoración de las relaciones homosexuales.

3. Utilización de la violencia

- a. Modo de resolución de problemas: con amistades, con sus compañeros/as de clase, con la familia, etc.
- b. Justificación o no del uso de la violencia.
- c. Opinión acerca del uso de la violencia contra las cosas (gamberrismo, rotura de farolas, rayar coches, hacer pintadas...).
- d. Opinión acerca del uso de la violencia verbal entre compañeros/as de clase, con amistades, profesorado, familia, etc.
- e. Opinión acerca del uso de la violencia física con compañeros/as de clase, amistades, profesorado, familia, etc.

4. Influencia de distintos agentes en la forma de pensar y actuar de vuestra generación

- a. Influencia de la familia.
- b. Influencia de las amistades.
- c. Influencia de la escuela: influencia de los/as profesores/as en particular y del centro docente en general.
- d. Influencia de los medios de comunicación (televisión, publicidad...).
- e. Influencia de las nuevas tecnologías (chat, messenger, sms...)

ANEXO III

CUESTIONARIOS

Cuestionario Educación Primaria (2º ciclo) TRANSMISIÓN DE VALORES

¡Hola! Somos de la Fundación Deusto, de la Universidad de Deusto y os vamos a hacer una encuesta. ¿Qué es eso?

- El Ararteko nos ha pedido que estudiemos lo que pensáis y opináis los y las escolares de Euskadi.
- Con tus respuestas y las de niñas y niños como tú de todo Euskadi, las juntamos y así podemos saber más cosas sobre vosotras/os, que nos sirven para acertar con las actividades que os sirvan y os ayuden a crecer y ser mejores personas.

¿Por qué tu clase?

- Por nada especial. Simplemente hemos escogido al azar algunas aulas de todo Euskadi y os ha tocado a vosotras/os. Es como si fuera un sorteo, les toca a algunas/os y a otras/os no.
- En total seréis encuestadas/os más o menos 2.500 niños y niñas de entre 8 y 16 años.
- Esto quiere decir que tu opinión es muy importante, porque representa a las opiniones de otras niñas y niños de tu edad. Por eso te pedimos que nos digas siempre la VERDAD.

¿Cómo se hace?

- **Muy fácil.** Sigue las instrucciones que te da la persona que te ha dado la encuesta.
- UTILIZA EL LÁPIZ, PORQUE SITE CONFUNDES ES MÁS FÁCIL BORRAR
- Rellena con una X las casillas que más se acercan a lo que tú piensas.

Por ejemplo: Si has nacido en Bizkaia, lo harías así:

¿Dónde has nacido?:

1. ___Álava

2. **_X_** Bizkaia

3. ___Gipuzkoa

4. ___Resto del Estado español

5. ___Extranjero (indica qué país_____)

- **NADIE en tu colegio, ni tus padres, van a leer tu cuestionario. NADIE sabrá lo que has respondido. Nosotras/os leeremos todo para introducirlo al ordenador y estudiarlo, siempre junto con todos los demás cuestionarios de Euskadi, y luego los cuestionarios serán destruidos.**
- **RECUERDA:** no hay respuestas buenas o malas, todas son válidas y oportunas. LO IMPORTANTE ES RESPONDER DICENDO LA VERDAD.

ATENCIÓN: No respondas rápido, lee toda la pregunta y todas las respuestas antes de responder.

MUCHAS GRACIAS

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

Nº ENCUESTA				
	(1)	(2)	(3)	(4)

FICHA I (5)

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

RED	(6)	MODELO	(9)
CURSO	(7)	CENTRO	(10) (11)
TERRITORIO HISTÓRICO	(8)	LOCALIDAD	(12) (13)

1. Tú eres...? : *(Marca tu respuesta con una X)* (14)

1. ___ Niña

2. ___ Niño

2. ¿Cuántos años tienes en este momento?: *(Indícalos en cifras)*

Años: _____
(15) (16)

3. ¿Dónde has nacido?: *(Marca tu respuesta con una X)* (17)

1. ___ Álava

2. ___ Bizkaia

3. ___ Gipuzkoa

4. ___ Resto del Estado Español

5. ___ Extranjero (indica en qué país) _____ (18)

4. ¿Quiénes viven en tu casa? (Pon una X en todas las respuestas que necesites)

1. ___ Madre (19)

2. ___ Padre (20)

3. ___ Abuela (21)

4. ___ Abuelo (22)

5. ___ Hermana/o (23)

6. ___ Otra/o hermana/o (24)

7. ___ Un tercera hermana/o (25)

8. ___ Algún otro familiar (tío/a...) (26)

9. ___ Otras personas (Especificar _____) (27)

5. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas?:

(Marca, con una X las veces que lo haces, en cada línea)

	Nunca	Algunas veces	
a. Ir a ver partidos de fútbol, baloncesto u otros deportes	1	2	(28)
b. Jugar con video-juegos, (ordenador, Play Station, GameBoy, Nintendo, etc...	1	2	(29)
c. Navegar en Internet	1	2	(30)
d. Hacer deporte	1	2	(31)
e. Leer libros, revistas, cómics... porque te gusta	1	2	(32)
f. Salir con tus amigas/os, estar con tus amigas/os por la calle.	1	2	(33)
g. Ir a la Iglesia o mezquita, ir a la catequesis	1	2	(34)
h. Ir al cine	1	2	(35)
i. Ver la televisión	1	2	(36)
j. Escuchar música, radio (discos, CD, MP3...	1	2	(37)
k. Jugar con tus padres, estar con ellos charlando, contarles cosas o hacer cosas juntos	1	2	(38)

6. ¿Dónde aprendes lo que hay que hacer, lo que es importante en la vida?

(OJO: Aquí, puedes marcar con una X TODAS las que creas)

- a) ___ En casa, con la familia (39)
- b) ___ Entre las/os amigas/os (40)
- c) ___ En los libros (41)
- d) ___ En la televisión, la radio, los periódicos, etc. (42)
- e) ___ Con las/os profesoras/es (43)
- f) ___ En la iglesia de mi religión (sacerdotes, catequistas...) (44)
- g) ___ En ningún sitio (45)

7. ¿Qué tal te llevas con tus padres?:

(46)

Bien	Regular	Mal
3	2	1

8. ¿Qué es tu padre? ¿Y tu madre? ¿En qué trabajan?

a. Tu padre _____ (47)

b. Tu madre _____ (48)

9. Cuando te portas bien...

	SÍ	NO	
a) Tus padres te dicen que haces bien las cosas	1	2	(49)
b) Tus padres te felicitan y se ponen muy contentos	1	2	(50)
c) Tus padres te compran algo como recompensa	1	2	(51)
d) No pasa nada, tus padres dicen que es tu obligación	1	2	(52)

10. Cuando te portas mal, tus padres...

	SÍ	NO	
a) Te riñen y se enfadan	1	2	(53)
b) Te castigan no dejándote hacer cosas que te gustan	1	2	(54)
c) Te pegan	1	2	(55)
d) Te explican con calma por qué está mal hecho	1	2	(56)

11. ¿Ocurren estas situaciones en tu casa?

	SÍ	NO	
a) Juegas o tienes conversaciones agradables con tus padres	1	2	(57)
b) Tus padres te ayudan a hacer los deberes	1	2	(58)
c) Colaboras en las tareas de casa	1	2	(59)
d) Tus padres van a las reuniones de la escuela	1	2	(60)
e) Vas con tus padres al cine, ves la tele o practicas deporte con ellos	1	2	(61)

12. ¿Discutes con tus padres por las siguientes cuestiones?

	SÍ	NO	
a) Por las malas contestaciones	1	2	(62)
b) Por los deberes	1	2	(63)
c) Por no ayudar en casa	1	2	(64)
d) Por la televisión (por los programas que ves, horarios...	1	2	(65)
e) Por las peleas con tus hermanas/os	1	2	(66)
f) Por el uso del ordenador, los videojuegos, etc.	1	2	(67)

13. ¿Crees que las siguientes fotografías muestran o no una familia?

1



SI	NO
----	----

(68)

2



SI	NO
----	----

(69)

3



SI	NO
----	----

(70)

4



SI	NO
----	----

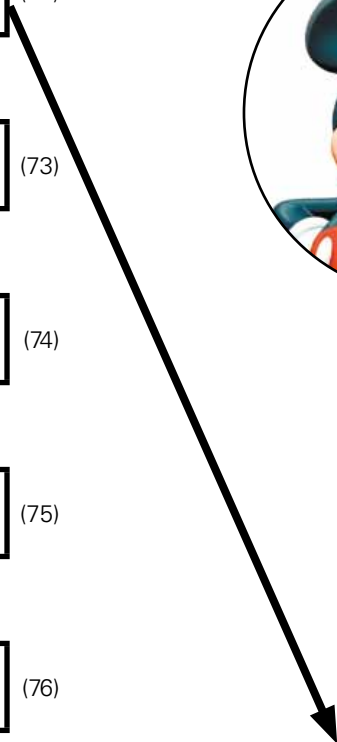
(71)

14. A Mickey y a Mini les gusta pasárselo bien y hacen muchas cosas. Pero Mickey hace unas cosas y Mini hace otras. ¿Cuál crees que hace cada uno de ellos?

Nosotras/os te ponemos un ejemplo: "andar en bici" le gusta a Mini.

Une con flechas lo que tú creas que le gusta a cada uno.

- ANDAR EN BICI** (72)
- PINTAR CON PINTURAS** (73)
- JUGAR CON PELUCHES** (74)
- JUGAR A FÚTBOL** (75)
- LEER** (76)
- PATINAR** (77)
- JUGAR CON COCHES** (78)



15. Un chico y una chica están en casa repartiéndose las tareas, ¿qué cosas crees que hace el chico y cuáles la chica?

Nosotras/os sabemos que “hacer las camas” le ha tocado al chico. Une con flechas para saber el resto de tareas quién crees que las hace.

HACER LAS CAMAS

(79)

ARREGLAR LA TELEVISIÓN

(80)

FICHA II (5)

PLANCHAR LA ROPA

(6)

LIMPIAR EL SUELO

(7)

LAVAR LOS PLATOS

(8)

HACER LAS COMPRAS

(9)

CAMBIAR UNA BOMBILLA

(10)

COCINAR

(11)

COLGAR UN CUADRO

(12)



16. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones

	SÍ	NO	
a) Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura, etc. sin que me lo digan mis padres	1	2	(13)
b) Procuero hacer los deberes yo sola/o, sin pedir ayuda	1	2	(14)
c) Cuando me peleo con mis hermanas/os o amigas/os, la culpa la tienen ellas/os	1	2	(15)
d) Mis padres me hacen cosas que yo puedo hacer (la cama, recoger mi cuarto, echar mi ropa a lavar, etc.	1	2	(16)

17. ¿Qué tal te llevas con las/os compañeras/os de tu clase?

(17)

Bien	Regular	Mal
3	2	1

18. ¿Qué tal te llevas con tus profesoras/es?

(18)

Bien	Regular	Mal
3	2	1

Te recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo. Nadie va a identificar tus respuestas contigo.

Responde con libertad.

19. ¿Has hecho alguna vez lo siguiente?

	SÍ	NO	
a) Te has burlado de tus compañeras/os o les has insultado	1	2	(19)
b) Les has pegado	1	2	(20)
c) Les has impedido jugar contigo o con tu grupo de amigas/os	1	2	(21)
d) Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que ellas/os no querían	1	2	(22)
e) Has insultado a algún/a profesor/a	1	2	(23)

20. La relación que mantienes con tus amigas/os, la consideras: (24)

Buena	Regular	Mala
3	2	1

21. ¿Quién decide tus juegos, actividades...? (25)

1. ___ Juego o hago lo que me dicen mi padre/madre
2. ___ Deciden mis amigas/os
3. ___ Decido yo misma/o
4. ___ Deciden otras personas (¿quiénes? _____)

22. Dime si haces las siguientes cosas

	SÍ	NO	
a) Comparto juguetes/videojuegos/balones/muñecas con mis compañeras/os	1	2	(26)
b) Si una niña o un niño de mi clase está triste o le pasa algo, procuro ayudarle	1	2	(27)
c) Sólo me gusta jugar con mi grupo de amigas o amigos y ninguno más	1	2	(28)
d) Creo que hay que compartir las cosas con las/os que tienen menos que yo	1	2	(29)

23. ¿Utilizas Internet? (30)

1. ___ Sí, con frecuencia
2. ___ Sí, pero poco
3. ___ No lo utilizo
4. ___ No conozco Internet

24. Cuando utilizas Internet, lo haces... (31)

1. ___ Normalmente sola/o
2. ___ Normalmente con tus padres
3. ___ A veces sola/o, y otras veces con tus padres
4. ___ Normalmente con amigas/os o hermanas/os
5. ___ No utilizo Internet

25. ¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? (32)

1. ___ Sí, con Play Station
2. ___ Sí, con Nintendo
3. ___ Sí, con GameBoy
4. ___ Sí, con el ordenador
5. ___ No

26. ¿Cuántas veces has jugado con videojuegos o juegos de ordenador durante el último mes? (33)

1. ___ Casi todos los días
2. ___ Varias veces a la semana
3. ___ Sólo los fines de semana
4. ___ Nunca

27. Di cuáles son tus videojuegos o juegos de ordenador favoritos (si no sabes su nombre exacto, cuenta de qué van, de qué tratan...)

(señala HASTA UN MÁXIMO DE CUATRO)

_____ (34)

_____ (35)

_____ (36)

_____ (37)

28. ¿Cuál es tu programa, serie... favorito de televisión?

_____ (38)

29. ¿Cuántas veces has visto la televisión durante el último mes?

(MARCA SÓLO UNA RESPUESTA)

(39)

1. ___ Todos los días
2. ___ Varios días a la semana
3. ___ Sólo los fines de semana
4. ___ Nunca, o prácticamente nunca

30. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión A DIARIO?

	SÍ	NO	
a) Antes de ir a la escuela	1	2	(40)
b) Al mediodía	1	2	(41)
c) A la salida de la escuela	1	2	(42)
d) A la noche	1	2	(43)

31. Tú crees que...

	SÍ	NO	
a) Las/os niñas/os con discapacidad (con problemas para ver, oír, entender... sólo tienen que jugar con niñas/os iguales que ellas/os	1	2	(44)
b) Es mejor que no haya niñas/os inmigrantes en mi clase	1	2	(45)
c) Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me produce rechazo ver a dos chicos o a dos chicas besándose	1	2	(46)

32. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida

	SÍ	NO	
a) He ayudado a subir una escalera a alguna persona impedida, mayor...	1	2	(47)
b) Aunque tenía papeleras cerca, he tirado papeles al suelo	1	2	(48)
c) Me he burlado de una persona que estaba en un banco durmiendo	1	2	(49)
d) No he dejado a un/a inmigrante jugar con nosotras/os en el recreo o en el patio	1	2	(50)
e) Cuando voy al monte, a la playa, tiro los restos a los contenedores	1	2	(51)

Ya hemos terminado. Cierra ahora el cuestionario y sigue las instrucciones de la persona que ha repartido las encuestas en el aula.

MUCHAS GRACIAS

Cuestionario Educación Primaria (3^{er} ciclo) TRANSMISIÓN DE VALORES

¡Hola! Somos de la Fundación Deusto, de la Universidad de Deusto y os vamos a hacer una encuesta. ¿Qué es eso?

- El Ararteko nos ha pedido que estudiemos lo que pensáis y opináis los y las escolares de Euskadi.
- Con tus respuestas y las de niñas y niños como tú de todo Euskadi, las juntamos y así podemos saber más cosas sobre vosotras/os, que nos sirven para acertar con las actividades que os sirvan y os ayuden a crecer y ser mejores personas.

¿Por qué tu clase?

- Por nada especial. Simplemente hemos escogido al azar algunas aulas de todo Euskadi y os ha tocado a vosotras/os. Es como si fuera un sorteo, les toca a algunas/os y a otras/os no.
- En total seréis encuestadas/os más o menos 2.500 niños y niñas de entre 8 y 16 años.
- Esto quiere decir que tu opinión es muy importante, porque representa a las opiniones de otras niñas y niños de tu edad. Por eso te pedimos que nos digas siempre la VERDAD.

¿Cómo se hace?

- **Muy fácil.** Sigue las instrucciones que te da la persona que te ha dado la encuesta.
- UTILIZA EL LÁPIZ, PORQUE SI TE CONFUNDES ES MÁS FÁCIL BORRAR
- Rellena con una X las casillas que más se acercan a lo que tú piensas.

Por ejemplo: Si has nacido en Bizkaia, lo harías así:

¿Dónde has nacido?:

1. ____ Álava
2. Bizkaia
3. ____ Gipuzkoa
4. ____ Resto del Estado español
5. ____ Extranjero (indica qué país _____)

- En otras preguntas te pedimos TU OPINIÓN por cada frase (fila). Así cada frase tiene su respuesta.

Por ejemplo, Si te preguntamos cuántas veces vas al teatro o al cine y lo haces menos de un día al mes deberías responder marcando una X en esa casilla, y así en todas las demás.

	Todos o casi todos los días	Al menos un día a la semana	Al menos un día al mes	Menos de un día al mes	Nunca
Ir al teatro/cine	1	2	3	4	5
Ir de bares	1	2	3	4	5
Hacer deporte	1	2	3	4	5
Escuchar música	1	2	3	4	5
Asistir a espectáculos deportivos	1	2	3	4	5

- **NADIE en tu colegio, ni tus padres, van a leer tu cuestionario. NADIE sabrá lo que has respondido. Nosotras/os leeremos todo para introducirlo al ordenador y estudiarlo, siempre junto con todos los demás cuestionarios de Euskadi, y luego los cuestionarios serán destruidos.**
- **RECUERDA:** no hay respuestas buenas o malas, todas son válidas y oportunas. LO IMPORTANTE ES RESPONDER DICIENDO LA VERDAD.

ATENCIÓN: No respondas rápido, lee toda la pregunta y todas las respuestas antes de responder.

MUCHAS GRACIAS

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

Nº ENCUESTA				
	(1)	(2)	(3)	(4)

FICHA I (5)

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

RED	(6)	MODELO	(9)
CURSO	(7)	CENTRO	(10) (11)
TERRITORIO HISTÓRICO	(8)	LOCALIDAD	(12) (13)

1. Tú eres...? : *(Marca tu respuesta con una X)* (14)

1. ___ Niña

2. ___ Niño

2. ¿Cuántos años tienes en este momento?: *(Indícalos en cifras)*

Años: _____

(15) (16)

3. ¿Dónde has nacido?: *(Marca tu respuesta con una X)* (17)

1. ___ Álava

2. ___ Bizkaia

3. ___ Gipuzkoa

4. ___ Resto del Estado Español

5. ___ Extranjero (indica en qué país) _____ (18)

4. ¿Quiénes viven en tu casa? (Pon una X en todas las respuestas que necesites)

1. ___ Madre (19)

2. ___ Padre (20)

3. ___ Abuela (21)

4. ___ Abuelo (22)

5. ___ Hermana/o (23)

6. ___ Otra/o hermana/o (24)

7. ___ Un tercera hermana/o (25)

8. ___ Algún otro familiar (tío/a...) (26)

9. ___ Otras personas (Especificar _____) (27)

5. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas?:

(Marca, con una X las veces que lo haces, en cada línea)

	Nunca	Algunas veces	Todas o casi todas las semanas	Todos o casi todos los días	
a. Ir al fútbol, baloncesto u otros deportes	1	2	3	4	(28)
b. Jugar con video-juegos, (ordenador, Play Station, GameBoy, Nintendo, etc.	1	2	3	4	(29)
c. Navegar en Internet	1	2	3	4	(30)
d. Hacer deporte	1	2	3	4	(31)
e. Leer libros, revistas, cómics... porque te gusta	1	2	3	4	(32)
f. Salir con tus amigas/os, estar con tus amigas/os por la calle.	1	2	3	4	(33)
g. Ir a la Iglesia o mezquita, ir a la catequesis	1	2	3	4	(34)
h. Ir al cine	1	2	3	4	(35)
i. Ver la televisión	1	2	3	4	(36)
j. Escuchar música, radio (discos, CD, MP3...)	1	2	3	4	(37)
k. Jugar con tus padres, estar con ellos charlando, contarles cosas o hacer cosas juntos	1	2	3	4	(38)

6. Todas y todos necesitamos saber qué es lo que hay que hacer, o qué es importante y qué no. Tú, ¿dónde lo aprendes?

*(OJO: Aquí, puedes marcar con una X **TODAS** las que creas)*

- a) ___ En casa, con la familia (39)
- b) ___ Entre las/os amigas/os (40)
- c) ___ En los libros (41)
- d) ___ En los medios de comunicación (prensa, radio, TV...) (42)
- e) ___ Con las/os profesoras/es (43)
- f) ___ En el templo o la iglesia de mi religión (sacerdotes, catequistas...) (44)
- g) ___ En Internet (45)
- h) ___ En ningún sitio (46)
- i) ___ Otro sitio ¿cuál?:..... (47)

7. ¿Qué tal te llevas con tus padres?:

(48)

Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
6	5	4	2	1

8. ¿En qué trabaja tu padre? ¿Y tu madre?

Queremos saber lo que hacen, pero no el lugar de trabajo.

Por ejemplo: si es cajera/o de supermercado, abogada/o, o cualquier otra cosa, pero no el sitio o la empresa en la que trabaja.

a. Tu padre _____ (49)

b. Tu madre _____ (50)

9. Cuando te portas bien...

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
1. Tus padres te dicen que haces bien las cosas	1	2	3	4	(51)
2. Tus padres te felicitan y se ponen muy contentos	1	2	3	4	(52)
3. Tus padres expresan alegría con besos y abrazos	1	2	3	4	(53)
4. Tus padres te compran algo que tú querías como recompensa	1	2	3	4	(54)
5. No pasa nada, tus padres dicen que es tu obligación	1	2	3	4	(55)

10. Cuando te portas mal, tus padres...

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
1. Te riñen y se enfadan	1	2	3	4	(56)
2. Te castigan no dejándote hacer cosas que te gustan	1	2	3	4	(57)
3. Te amenazan con castigarte, pero en realidad no lo hacen	1	2	3	4	(58)
4. Te pegan una bofetada	1	2	3	4	(59)
5. Te explican con calma por qué está mal hecho	1	2	3	4	(60)

11. ¿Cuántas veces ocurren estas situaciones en tu casa? (Te vamos a preguntar por tu madre y por tu padre por separado)

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
a) Juegas o tienes conversaciones agradables con tu madre	1	2	3	4	(61)
b) Juegas o tienes conversaciones agradables con tu padre	1	2	3	4	(62)
c) Tu madre te ayuda a hacer los deberes	1	2	3	4	(63)
d) Tu padre te ayuda a hacer los deberes	1	2	3	4	(64)
e) Tus padres conocen a las/os amigas/os con las/os que sales	1	2	3	4	(65)
f) Colaboras en la organización de las actividades familiares	1	2	3	4	(66)
g) Tus padres están tan ocupados que olvidan dónde estas y qué haces	1	2	3	4	(67)
h) Tu madre va a las reuniones de la escuela	1	2	3	4	(68)
i) Tu padre va a las reuniones de la escuela	1	2	3	4	(69)
j) Te quedas solo en casa sin ningún adulto	1	2	3	4	(70)
k) Vas con tus padres al cine, al teatro...	1	2	3	4	(71)
l) Ves la tele con tus padres	1	2	3	4	(72)
m) Practicas deporte con tus padres	1	2	3	4	(73)

12. Cuando discutes con tus padres, ¿por qué lo haces?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	
a) Por las malas contestaciones	1	2	3	4	(74)
b) Por los estudios	1	2	3	4	(75)
c) Porque no les gustan mis amigas/os	1	2	3	4	(76)
d) Por la colaboración en las tareas del hogar	1	2	3	4	(77)
e) Por la televisión (programas que ves, horarios...	1	2	3	4	(78)
g) Por las peleas con tus hermanas/os	1	2	3	4	(79)
h) Por el uso del ordenador	1	2	3	4	(80)
i) Por los videojuegos	1	2	3	4	FICHA II (5) (6)
j) Otros (especificar)	1	2	3	4	(7)

13. Una familia es...

	Sí	No	
a) Una mujer y un hombre, casados con o sin hijos/as	1	2	(8)
b) Una mujer y un hombre, pareja de hecho, no casados con o sin hijos/as	1	2	(9)
c) Una mujer sola con sus hijos/as	1	2	(10)
d) Un hombre solo con sus hijos/as	1	2	(11)
e) Dos gays sin hijos/as	1	2	(12)
f) Dos lesbianas sin hijos/as	1	2	(13)
g) Dos gays con hijos/as	1	2	(14)
h) Dos lesbianas con hijos/as	1	2	(15)

14. Tú crees que...

	Sí	No	
a) el padre es quien debe mandar en la casa	1	2	(16)
b) la madre es la que tiene que cuidar de las/os hijas/os	1	2	(17)
c) niñas y niños deben tener igual preparación y estudios para el trabajo	1	2	(18)
d) los niños deben realizar estudios más exigentes que las niñas porque necesitan prepararse para trabajos de mayor responsabilidad	1	2	(19)
e) tanto la madre como el padre son cabezas de familia y se responsabilizan de ella por igual	1	2	(20)
f) las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política), porque deben atender a sus hijas/os	1	2	(21)
g) el hombre es quien debe responsabilizarse de la familia	1	2	(22)
h) en una relación de pareja hombres y mujeres deben compartir todas las responsabilidades y decisiones por igual	1	2	(23)
i) en una relación de pareja el hombre es quien debe decidir las cosas más importantes y la mujer debe aceptarlo	1	2	(24)
j) a la hora de colaborar en casa, es más normal que las niñas ayuden en la cocina y los niños arreglando enchufes	1	2	(25)

15. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones

	Sí	No	
a) Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura, etc. sin que me lo digan mis padres	1	2	(26)
b) Sólo ayudo en casa si mis padres me lo piden	1	2	(27)
c) Antes de pedir ayuda con los deberes, procuro intentarlo yo	1	2	(28)
d) Cuando me peleo con mis hermanas/os o amigas/os, la culpa la tienen ellas/os	1	2	(29)
e) La mayoría de las veces mis padres me hacen muchas cosas que yo puedo hacer (la cama, recoger mi cuarto, echar mi ropa a lavar, etc.	1	2	(30)
f) Cuando una cosa me cuesta (hacer la cama..., procuro no hacerla	1	2	(31)
g) Cuando una cosa me cuesta, la hago porque debo	1	2	(32)

16. ¿Qué tal te llevas con las/os compañeras/os de tu clase?

(33)

Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
5	4	3	2	1

17. ¿Qué tal te llevas con tus profesoras/es?

(34)

Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
5	4	3	2	1

18. ¿Crees que tu tutor/a se preocupa de tus problemas?

(35)

1. ___ Siempre
2. ___ A veces
3. ___ Nunca

19. ¿Crees que las cosas que te dice tu tutor/a te ayudan para las cosas importantes de la vida?

(36)

1. ___ Siempre
2. ___ A veces
3. ___ Nunca

20. Tu trabajo escolar, lo que haces en clase y tus deberes, si lo comparas con el resto de niñas y niños de tu clase, ¿cómo crees que es de bueno?

(Marca, tu respuesta, con una X)

(37)

1. ___ Excelente, probablemente uno de los mejores
2. ___ Mejor que el de la mayoría de la clase
3. ___ Igual que el de la mayoría de la clase
4. ___ Por debajo del promedio
5. ___ Pobre, probablemente uno de los peores

Te recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo. Nadie va a identificar tus respuestas contigo.

Responde con libertad.

21. Tú, en tu vida escolar, ¿has hecho alguna vez lo siguiente? (Marca, con un círculo, un número en cada línea)

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	
a) Te has burlado, te has reído de tus compañeras/os o les has insultado	1	2	3	4	(38)
b) Les has golpeado o pegado, les has dado patadas o les has encerrado en algún lugar para molestarles	1	2	3	4	(39)
c) Les has rechazado, ignorándolas/os, menospreciándolas/os	1	2	3	4	(40)
d) Has insultado a algún/a profesor/a	1	2	3	4	(41)
e) Les has amenazado para obligarles a hacer cosas que ellas/os no querían.	1	2	3	4	(42)

22. La relación que mantienes con tus amigas/os, la consideras: (43)

Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
5	4	3	2	1

23. ¿Cuántas/os amigas/os tienes? (44)

1. ___Muchas/os
2. ___Bastantes
3. ___Pocas/os
4. ___Ninguna/o

24. Cuando te enfadas con algún/a amigo/a, ¿cómo lo resolvéis? (45)

1. ___Nos pegamos
2. ___Lo hablamos
3. ___Dejamos de hablarnos durante unos días y luego nos hacemos amigas/os
4. ___Dejamos de hablarnos para siempre

25. ¿Quién decide tus juegos, actividades...? (46)

1. ___Juego o hago lo que me dicen mi padre/madre
2. ___Mis amigas/os
3. ___Yo misma/o
4. ___Otras personas (¿quiénes? _____)

26. Dime si haces las siguientes cosas

	Sí	No	
a) Comparto juguetes/videojuegos/balones/muñecas con mis compañeras/os	1	2	(47)
b) Dejo mis juguetes a mis amigas/os o compañeras/os para que se lo lleven a su casa	1	2	(48)
c) Ayudo en clase a mis compañeras/os que tienen más dificultades para seguir las clases	1	2	(49)
d) No juego en el patio durante el recreo a fútbol o cualquier otra cosa con niñas o niños que no saben hacerlo o les cuesta el deporte	1	2	(50)
e) Si una niña o un niño de mi clase está triste o le pasa algo, procuro ayudarle	1	2	(51)
f) Sólo me gusta jugar con mi grupo de amigas o amigos y ninguno más	1	2	(52)
g) Creo que hay que compartir las cosas con las/os que tienen menos que yo	1	2	(53)
h) Me gusta colaborar en las actividades que organice el colegio para ayudar a las/os más pobres o personas más necesitadas	1	2	(54)

27. ¿Te importaría tener en clase como compañera/o a...?

	Sí	No	
a) Un/a chico/a inmigrante	1	2	(55)
b) Un/a chico/a musulmán	1	2	(56)
c) Un/a chico/a gitano/a	1	2	(57)
d) Un/a chico/a homosexual	1	2	(58)
e) Un/a chico/a con discapacidad	1	2	(59)
f) Un/a neonazi	1	2	(60)
g) Un/a chico/a al que le cuesta seguir las clases	1	2	(61)
h) Un/a hijo/a de militar o policía o guardia civil	1	2	(62)
i) Un/a hijo/a de un miembro de ETA	1	2	(63)
j) Un/a chico/a gordo/a, feo/a, mal vestido/a, raro/a...	1	2	(64)
k) Una chica que lleva velo islámico	1	2	(65)
l) Un hijo/a de un/a ertzaina	1	2	(66)

28. ¿Cómo sueles comunicarte con tus amigas/os? (marca TODAS las que correspondan)

1. ___ Teléfono móvil / mensajes SMS (67)
2. ___ Teléfono fijo (68)
3. ___ E-mail (69)
4. ___ Chat a través de Internet (70)
5. ___ Messenger (71)
6. ___ Hablamos en el patio del colegio, en el bus, camino del colegio... (72)
7. ___ Carta / Correo postal (73)

29. ¿Utilizas Internet?

(74)

1. ___ Sí, con frecuencia
2. ___ Sí, pero poco
3. ___ No lo utilizo
4. ___ No conozco Internet

30. Cuando utilizas Internet, lo haces...

(75)

1. ___ Normalmente sola/o
2. ___ Normalmente con tus padres
3. ___ A veces sola/o, y otras veces con tus padres
4. ___ Normalmente con amigas/os o hermanas/os
5. ___ No utilizo Internet

31. Durante el último mes, ¿has utilizado Internet en un ordenador?

(señala todas las que sean)

(76)

1. ___ En casa
2. ___ En el colegio
3. ___ En otro lugar (¿cuál? _____)
4. ___ No he utilizado Internet

32. Cuando navegas en Internet, señala si lo haces o no alguna vez para...

	Sí	No	
a) Preparar trabajos de clase, exámenes...	1	2	(77)
b) Bajarte películas, canciones, música...	1	2	(78)
c) Leer noticias de actualidad (política, medio ambiente...	1	2	(79)
d) Jugar con videojuegos en red	1	2	(80)
e) Consultar sobre actores, cantantes...	1	2	FICHA III (5)
f) Chatear	1	2	(6)
k) Otras (¿cuáles?.....)	1	2	(7)
			(8)

33. Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado?

	Sí	No	
a) A veces chateo sobre cosas personales con personas que no conozco en persona	1	2	(9)
b) Sobre cosas personales normalmente me identifico sin engañar	1	2	(10)
c) Sobre cosas personales normalmente no me identifico	1	2	(11)
d) En alguna ocasión he quedado a través del chat con alguien que no conocía previamente	1	2	(12)
e) Chateo sobre temas de opinión (videojuegos, música) pero sin hablar de cosas personales	1	2	(13)

34. ¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por Internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (14)

1. ___ Todos o prácticamente todos los días en torno a 15 minutos
2. ___ Todos o prácticamente todos los días en torno a 2 horas o más
3. ___ Varias veces a la semana
4. ___ Sólo los fines de semana
5. ___ Una vez por semana
6. ___ Dos o tres veces al mes
5. ___ Una sola vez
6. ___ Nunca

35. ¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador? (15)

1. ___ Sí, con Play Station
2. ___ Sí, con Nintendo
3. ___ Sí, con GameBoy
4. ___ Sí, con el ordenador
5. ___ No

36. ¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (16)

1. ___ Todos o prácticamente todos los días menos de 30 minutos
2. ___ Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos
3. ___ Varias veces a la semana
4. ___ Una vez por semana
5. ___ Dos o tres veces al mes
6. ___ Una sola vez
7. ___ Nunca

37. Di cuáles son tus videojuegos o juegos de ordenador favoritos (si no sabes su nombre exacto, cuenta de qué van, de qué tratan...)

(HASTA UN MÁXIMO DE CUATRO)

_____ (17)

_____ (18)

_____ (19)

_____ (20)

38. ¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV?

(SEÑALAR HASTA UN MÁXIMO DE TRES)

(21)

1. ___ Documentales (22)
2. ___ Películas (23)
3. ___ Series extranjeras
4. ___ Series españolas
5. ___ Programas de humor
6. ___ Concursos
7. ___ Programas del “corazón”
8. ___ Deportes / fútbol
9. ___ Programas musicales
10. ___ Dibujos animados
11. ___ Canales temáticos (TV digital)
12. ___ Programas de otros países (Satélite)

39. ¿Con qué frecuencia dirías que has visto la televisión en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes? (MARCA SÓLO UNA RESPUESTA)

(24)

1. ___ Más de 3 horas al día todos los días
2. ___ Entre 1 y 3 horas todos los días
3. ___ Todos los días, al menos 1 hora
4. ___ Varias veces a la semana
5. ___ Sólo los fines de semana
6. ___ Una vez por semana
7. ___ Dos o tres veces al mes
8. ___ Nunca, o prácticamente nunca

40. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión A DIARIO?

(25)

1. ___ Antes de ir a la escuela
2. ___ Al mediodía
3. ___ A la salida de la escuela
4. ___ A la noche

41. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año?

(26)

1. ___ Ninguno
2. ___ De 1 a 3
3. ___ De 4 a 7
4. ___ De 8 a 12
5. ___ 13 o más

42. Tú crees que...

	Sí	No	
a) Las/os inmigrantes son iguales a nosotras/os y deben recibir el mismo trato	1	2	(27)
b) La homosexualidad es una enfermedad	1	2	(28)
c) Es bueno que personas con discapacidad puedan estudiar con las que no tenemos ninguna discapacidad	1	2	(29)
d) Las/os niñas/os gitanas/os sólo piensan en robar	1	2	(30)
e) No hay nada malo en tener un profesor/a homosexual	1	2	(31)
f) Las/os niñas/os con discapacidad (con problemas para ver, oír, entender...) sólo tienen que jugar con niñas/os iguales que ellas/os	1	2	(32)
g) Es mejor que no haya niñas/os inmigrantes en mi clase	1	2	(33)
h) Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me produce rechazo ver a dos chicos o a dos chicas besándose	1	2	(34)

43. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida

	Sí	No	
a) He ayudado a subir una escalera a alguna persona impedida, mayor...	1	2	(35)
b) Aunque tenía papeleras cerca, he tirado papeles al suelo	1	2	(36)
c) He molestado, insultado... a gente desconocida en la calle o en algún lugar público	1	2	(37)
d) He pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público (con rotuladores, sprays...)	1	2	(38)
e) He rayado o marcado expresamente algún coche o moto aparcada	1	2	(39)
f) He abierto la puerta y he dejado pasar delante de mí a una persona mayor	1	2	(40)
g) Me he burlado de una persona que estaba en un banco durmiendo	1	2	(41)
h) No he dejado a un/a inmigrante jugar con nosotras/os en el recreo o en el patio	1	2	(42)
i) Si una persona inmigrante me pregunta algo por la calle, trato de ayudarle	1	2	(43)
j) Falsificar las notas, hacer trampa en los exámenes...	1	2	(44)
k) Me preocupo por llamar por su nombre a mis compañeras/os aunque me cueste pronunciarlos	1	2	(45)
l) Cuido y respecto la naturaleza (monte, mar...)	1	2	(46)

Ya hemos terminado. Cierra ahora el cuestionario y sigue las instrucciones de la persona que ha repartido las encuestas en el aula.

MUCHAS GRACIAS

Cuestionario ESO TRANSMISIÓN DE VALORES

¿Qué es este cuestionario?

- El cuestionario que tienes en tus manos forma parte de un estudio que se está realizando para conocer los valores de las/os escolares de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, y de la ESO, de la Comunidad Autónoma de Euskadi.
- Esta investigación se realiza desde Investigaciones Sociales de la Fundación Deusto, por encargo del ARARTEKO (Defensor del Pueblo Vasco).

¿Por qué tu aula?

- Tu aula ha sido seleccionada al azar entre todas las existentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi. En total seréis encuestadas/os unas/os 2.500 alumnas/os de entre 8 y 16 años.
- Los resultados representarán la opinión y parecer de muchas/os niñas/os y jóvenes de tu edad y situación. Así, que te pedimos que seas responsable en tus respuestas y te ajustes a la verdad.

Procedimiento

- **Te aseguramos que** tus respuestas serán solamente leídas por las/os profesionales del equipo investigador, luego procederemos a introducir las respuestas en una gran base de datos informática y los cuestionarios serán destruidos. Nadie más leerá tu encuesta, ni siquiera nadie de tu centro escolar.
- **LEE detenidamente** cada pregunta y responde con toda sinceridad.
- **RECUERDA:** no hay respuestas buenas o malas, todas son válidas y oportunas. De la seriedad de tus respuestas dependerá el valor de esta investigación y que podamos extraer resultados fiables.

ATENCIÓN: No respondas precipitadamente, lee toda la pregunta y sus posibilidades de respuesta antes de responder. Fíjate en las instrucciones sobre la forma de marcar las respuestas.

MUCHAS GRACIAS

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

Nº ENCUESTA				
	(1)	(2)	(3)	(4)

FICHA I (5)

(NO ESCRIBAS AQUÍ NADA)

RED	(6)	MODELO	(9)
CURSO	(7)	CENTRO	(10) (11)
TERRITORIO HISTÓRICO	(8)	LOCALIDAD	(12) (13)

1. Tú eres...? : *(Marca tu respuesta con una X)* (14)

1. ___ Chica

2. ___ Chico

2. ¿Cuántos años tienes en este momento?: *(Indícalos en cifras)*

Años: _____

(15) (16)

3. ¿Dónde has nacido?: *(Marca tu respuesta con una X)* (17)

1. ___ Álava

2. ___ Bizkaia

3. ___ Gipuzkoa

4. ___ Resto del Estado Español

5. ___ Extranjero (indica en qué país) _____ (18)

4. ¿Quiénes viven en tu casa? (Pon una X en todas las respuestas que necesites)

1. ___ Madre (19)

2. ___ Padre (20)

3. ___ Abuela (21)

4. ___ Abuelo (22)

5. ___ Hermana/o (23)

6. ___ Otra/o hermana/o (24)

7. ___ Un tercera hermana/o (25)

8. ___ Algún otro familiar (tío/a...) (26)

9. ___ Otras personas (Especificar _____) (27)

5. ¿Con qué frecuencia haces cada una de estas cosas?:

(Marca, con un círculo, un número en cada línea)

	Nunca	1 ó 2 veces al año	Más de 1 vez al mes	Casi todas las semanas	1, 2 ó 3 días a la semana	Todos los días	
a. Acudir a espectáculos deportivos (fútbol, baloncesto, etc)	1	2	3	4	5	6	(28)
b. Jugar con videojuegos, (ordenador, Play Station, GameBoy)	1	2	3	4	5	6	(29)
c. Navegar en Internet por diversión, chatear.	1	2	3	4	5	6	(30)
d. Practicar deportes ,sea en competición o sea con un grupo de amigos	1	2	3	4	5	6	(31)
e. Leer libros por entretenimiento (no cuentan los libros de estudio)	1	2	3	4	5	6	(32)
f. Salir con tus amigos, estar con tus amigos por la calle, pero sin hacer nada especial	1	2	3	4	5	6	(33)
g. Salir con tus amigos de marcha por la tarde/noche (de bares, a una discoteca, cafetería, fiesta, botellón, etc.	1	2	3	4	5	6	(34)
h. Recibir clases de música, pintura o actividades artísticas, tocar un instrumento, pintar o escribir o cualquier otra actividad artística por tu cuenta	1	2	3	4	5	6	(35)
i. Participar en actos religiosos (ir a la Iglesia, mezquita...)	1	2	3	4	5	6	(36)
j. Participar en asociaciones juveniles, deportivas, recreativas, etc.	1	2	3	4	5	6	(37)
k. Ir al cine	1	2	3	4	5	6	(38)
l. Ver la televisión	1	2	3	4	5	6	(39)
m. Escuchar música, radio (discos, CD, Casetes, MP3,...)	1	2	3	4	5	6	(40)
n. Ir a conciertos	1	2	3	4	5	6	(41)
o. Estar con tu pareja	1	2	3	4	5	6	(42)
p. Ir a museos, exposiciones, teatros	1	2	3	4	5	6	(43)
q. Estar con tus padres, tener momentos de ocio con tus padres y hablar con ellos	1	2	3	4	5	6	(44)
r. Ir a las lonjas (bajera, local) mía o de mis amigas/os	1	2	3	4	5	6	(45)
s. Viajar, conocer otras culturas	1	2	3	4	5	6	(46)
t. Leer el periódico, revistas, cómics ...	1	2	3	4	5	6	(47)

6. Después de ver todo lo que haces, ¿qué cosas que no haces te gustaría hacer, o de las que ya haces, a cuáles te gustaría dedicar más tiempo? (MÁXIMO 3)

_____ (48)

_____ (49)

_____ (50)

7. En materia religiosa te consideras... (51)

1. ___ Católica/o practicante
2. ___ Católica/o poco practicante
3. ___ Católica/o no practicante
4. ___ Creyente de otra religión (indicar cuál _____) (52)
5. ___ Indiferente
6. ___ Atea/o
7. ___ No creyente

8. ¿En dónde piensas tú que se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida...?: (Marca, con una X, *TODAS* las que correspondan)

1. ___ En casa con la familia (53)
2. ___ Entre las/os amigas/os (54)
3. ___ En la calle, entre la gente de mi edad (55)
4. ___ En los libros (56)
5. ___ En los medios de comunicación (prensa, radio, TV...) (57)
6. ___ En los centros de enseñanza (las/os profesoras/es...) (58)
7. ___ En el templo o iglesia de mi religión (parroquia, mezquita, otros centros religiosos) (59)
8. ___ En Internet (60)
9. ___ En ningún sitio (61)
10. ___ Otro sitio (Especificar _____) (62)

9. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones en algún momento de tu vida

	Sí	No	
a) He dejado mi asiento en un autobús, metro, tren, etc., a alguna persona mayor, o impedida...	1	2	(63)
b) He tirado papeles expresamente al suelo, aun teniendo papeleras cerca	1	2	(64)
c) He volcado algún contenedor en la mitad de la calle	1	2	(65)
d) He molestado, insultado... a gente desconocida en la calle o en algún lugar público	1	2	(66)
e) He pintado paredes o rayado puertas de la calle, la escuela, el metro o algún otro lugar público (con rotuladores, sprays...	1	2	(67)
f) He rayado o marcado expresamente algún coche o moto aparcada	1	2	(68)
g) He abierto la puerta y he dejado pasar delante de mí a una persona mayor	1	2	(69)
h) Si una persona inmigrante me pregunta algo por la calle, trato de ayudarle	1	2	(70)
i) He fumado porros los días de clase	1	2	(71)
j) He tomado cocaína, anfetaminas... alguna vez	1	2	(72)
k) Me he emborrachado a propósito varias veces	1	2	(73)
l) Me he opuesto violentamente a agentes de policía municipal, ertzaintza, etc.	1	2	(74)
m) Me preocupo por llamar por su nombre a mis compañeras/os aunque me cueste pronunciarlos	1	2	(75)
n) Cuando voy al monte, a la playa, tiro los restos a los contenedores	1	2	(76)
ñ) He insultado alguna vez a un/a profesor/a	1	2	(77)
o) He insultado a mi padre/madre alguna vez	1	2	(78)
p) Me he burlado o agredido repetidas veces a un compañero/a de clase	1	2	(79)
q) He forzado físicamente alguna vez a alguna chica/o que no quería ligar conmigo	1	2	(80)

10. ¿De cuánto dinero dispones habitualmente a la SEMANA para tus gastos personales? (Anota el número en euros aproximadamente)

FICHA II (5) _____ €
 (6) (7) (8)

11. ¿Sueles salir por las noches durante los fines de semana?(9)

1. ___ No salgo nunca de noche
2. ___ Salgo sólo en ocasiones especiales (fiestas del pueblo, carnavales, Navidad...
3. ___ Salgo muy de vez en cuando
4. ___ Salgo una o dos veces al mes
5. ___ Salgo todas o casi todas las semanas

12. En caso de que salgas de noche, aunque sea muy de vez en cuando, ¿a qué hora vuelves a casa? Respóndenos a lo siguiente:

Normalmente, casi siempre, ¿a qué hora sueles llegar a casa?

Indícanos a que hora. (Marca, con un círculo, uno de los números)

(10)









	a) NORMALMENTE CASI SIEMPRE (Una sola respuesta)
a) Antes de las 12 de la noche	1
b) Entre las 12 y la 1	2
c) Entre la 1 y las 2	3
d) Entre las 2 y las 3	4
e) Entre las 3 y las 4	5
f) Después de las 4	6
g) Hago "GAUPASA", no vuelvo hasta la mañana	7







13. Te presentamos, a continuación, unos símbolos o iconos. Dime hasta qué punto representa cada uno de estos iconos a chicas y chicos de tu edad

Valorar de 1 a 10,

siendo 1 nula representación, y 10 la representación máxima.

	Aministía Internacional	<p>Nula representación Representación máxima</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> <p>(11)</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	Libros	<p>Nula representación Representación máxima</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> <p>(12)</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
	Dinero	<p>Nula representación Representación máxima</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> <p>(13)</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

	El Parlamento	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(14)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(14)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(14)																																
	Iconos nazis	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(15)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(15)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(15)																																
	Preservativo	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(16)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(16)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(16)																																
	Fashion-moda	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(17)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(17)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(17)																																
	Médicos Sin Fronteras	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(18)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(18)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(18)																																
	Coche de lujo	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(19)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(19)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(19)																																
	Discoteca	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(20)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(20)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(20)																																
	Crucifijo	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(21)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(21)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(21)																																

	Okupas	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(22)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(22)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(22)																																
	Pastillas	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(23)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(23)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(23)																																
	Ultras fútbol	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(24)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(24)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(24)																																
	Alcohol	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(25)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(25)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(25)																																
	Reciclaje	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(26)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(26)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(26)																																
	ETA	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(27)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(27)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(27)																																
	Medio ambiente	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(28)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(28)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(28)																																
	Belleza física	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">Nula representación</th> <th colspan="5">Representación máxima</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> <td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="10" style="text-align: center;">(29)</td> </tr> </tbody> </table>	Nula representación					Representación máxima					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(29)									
Nula representación					Representación máxima																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																							
(29)																																

14. ¿Me podrías decir qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en tu vida? (marca con un círculo)

	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
a. Tener éxito en el trabajo	1	2	3	4	(30)
b. Tener unas buenas relaciones familiares	1	2	3	4	(31)
c. Tener muchas/os amigas/os	1	2	3	4	(32)
d. Disponer de mucho tiempo libre/ocio	1	2	3	4	(33)
e. Vivir al día sin pensar en el mañana	1	2	3	4	(34)
f. Hacer cosas para mejorar el barrio	1	2	3	4	(35)
g. Interesarse por temas políticos	1	2	3	4	(36)
h. Preocuparse por cuestiones religiosas	1	2	3	4	(37)
i. Preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo	1	2	3	4	(38)
j. Preocuparse por defender la vida de las personas amenazadas	1	2	3	4	(39)
k. Tener una relación de pareja satisfactoria	1	2	3	4	(40)
l. Respetar las normas, la autoridad	1	2	3	4	(41)
m. Cuidar el medio ambiente	1	2	3	4	(42)
n. Obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional	1	2	3	4	(43)
o. Tener una vida sexual satisfactoria	1	2	3	4	(44)
p. Ganar dinero	1	2	3	4	(45)

15. ¿Con qué persona(s) te identificas más? (cantante, escritor/a, científico/a, deportista, político/a, etc). Señala HASTA UN MÁXIMO de CINCO

- _____ (46)
- _____ (47)
- _____ (48)
- _____ (49)
- _____ (50)

16. ¿A quién acudirías preferentemente si necesitaras consejo, apoyo, en las siguientes cuestiones? (marca con un círculo)

	Madre o padre	Mi(s) hermana/o(s)	Profesor/a o tutor/a	Abuelas/os o tías/os	Amigas/os	Novia/o	Nadie	
a. Cuestiones de estudio	1	2	3	4	5	6	7	(51)
b. Cuestiones sexuales y amorosas	1	2	3	4	5	6	7	(52)
c. Cuestiones familiares	1	2	3	4	5	6	7	(53)
d. Cuestiones de tiempo libre, vacaciones...	1	2	3	4	5	6	7	(54)

17. La relación que mantienes con tus padres, la consideras: (55)

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
5	4	3	2	1

18. ¿En qué trabaja tu madre? ¿Y tu padre? Indica el trabajo de cada uno de ellos en la casilla que más se ajuste al trabajo que desempeñan.

(Marca, la casilla que corresponda)

(56)

(57)

	MADRE	PADRE
a) Es dueña/o, gerente, o directora de una empresa grande		
b) Trabaja en una empresa o en una institución pública (Ayuntamiento, Diputación, Gobierno Vasco) y ocupa un puesto de responsabilidad		
c) Es médico, abogada/o, arquitecta/o, ingeniera/o, psicóloga/o, economista, profesora/a de universidad, enfermera/o, graduada/o social, maestra/o, etc. bien por su cuenta o bien como empleada/o en una empresa		
d) Es dueña/o, gerente, directora de una empresa pequeña, tiene un comercio o negocio propio.		
e) Trabaja por su cuenta de fontanero/a, electricista, albañil, carpintero/a, limpiacristales, etc.		
f) Trabaja en una empresa o institución pública (Ayuntamiento, Diputación, Gobierno Vasco,) como administrativa/o, secretaria/o, técnica/o electrónica/o, etc.		
g) Trabaja en una empresa o es funcionaria/o: portera/o, bedel, servicio de limpieza, obrera/o de la construcción, etc.		
h) Está en paro		
i) No trabaja		
j) Es ama/o de casa		
k) Está jubilada/o		
l) Otra, indica cuál _____		

19. Cuando tu conducta es adecuada, haces bien las cosas.....

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
a) Tus padres te dicen sin más que haces bien las cosas	1	2	3	4	(58)
b) Tus padres te felicitan y se ponen muy contentos	1	2	3	4	(59)
c) Tus padres expresan alegría con besos y abrazos	1	2	3	4	(60)
d) Tus padres te compran algo que tú querías como recompensa	1	2	3	4	(61)
e) No pasa nada, dicen que es mi obligación	1	2	3	4	(62)

20. Cuando tu conducta es inadecuada, molesta, o tienes mal comportamiento, tus padres....

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
a) Te riñen y se enfadan	1	2	3	4	(63)
b) Te castigan no dejándote salir, jugar con los videojuegos o el ordenador o no dejándote hacer las cosas que te gustan	1	2	3	4	(64)
c) Te amenazan con castigarte, pero en realidad no lo hacen	1	2	3	4	(65)
d) Te pegan una bofetada	1	2	3	4	(66)
e) Te explican con calma por qué está mal hecho	1	2	3	4	(67)
f) Te obligan a corregir tu conducta	1	2	3	4	(68)

21. ¿Cuántas veces ocurren estas situaciones en tu casa?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre	
a) Juegas o tienes conversaciones agradables con tu madre	1	2	3	4	(69)
b) Juegas o tienes conversaciones agradables con tu padre	1	2	3	4	(70)
c) Tu madre te ayuda a hacer los deberes	1	2	3	4	(71)
d) Tu padre te ayuda a hacer los deberes	1	2	3	4	(72)
e) Tus padres conocen a las/os amigas/os con las que sales	1	2	3	4	(73)
f) Tus padres están tan ocupados que olvidan dónde estás y qué haces	1	2	3	4	(74)
g) Tu madre va a las reuniones de la escuela	1	2	3	4	(75)
h) Tu padre va a las reuniones de la escuela	1	2	3	4	(76)
i) Te quedas solo en casa sin ningún adulto	1	2	3	4	(77)
j) Vas con tus padres al cine, al teatro, ves la tele con ellos	1	2	3	4	(78)

22. ¿Con qué frecuencia son los siguientes temas motivos de discusión entre tus padres y tú?

	Casi nunca o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	
a) Las malas contestaciones	1	2	3	4	(79)
b) Los estudios	1	2	3	4	(80)
c) La forma de vestir o llevar el pelo	1	2	3	4	FICHA III (5) (6)
d) Las/os amigas/os	1	2	3	4	(7)
e) La colaboración en las tareas del hogar	1	2	3	4	(8)
f) La televisión (programas que ves, horarios...)	1	2	3	4	(9)
g) La hora de llegada a casa	1	2	3	4	(10)
h) El uso del ordenador	1	2	3	4	(11)
i) Otros (especificar.....)	1	2	3	4	(12)

23. ¿Crees que las siguientes formas de vida constituyen una familia?

	Sí	No	
a) Una mujer y un hombre, casados con o sin hijas/os	1	2	(13)
b) Una mujer y un hombre, pareja de hecho, no casados con o sin hijas/os	1	2	(14)
c) Una mujer sola con sus hijas/os	1	2	(15)
d) Un hombre solo con sus hijas/os	1	2	(16)
e) Dos gays sin hijas/os	1	2	(17)
f) Dos lesbianas sin hijas/os	1	2	(18)
g) Dos gays con hijas/os	1	2	(19)
h) Dos lesbianas con hijas/os	1	2	(20)

24. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) El padre es quien debe mandar en la casa	1	2	3	4	5	(21)
b) La madre es la que tiene que cuidar de las/os hijas/os	1	2	3	4	5	(22)
c) Chicas y chicos deben tener igual preparación y nivel de estudios para el trabajo	1	2	3	4	5	(23)
d) Los chicos deben realizar estudios más exigentes que las chicas porque deben prepararse para trabajos de mayor responsabilidad	1	2	3	4	5	(24)
e) Las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política), porque deben atender a sus hijas/os	1	2	3	4	5	(25)
f) El hombre es quien debe responsabilizarse de la familia	1	2	3	4	5	(26)
g) En una relación de pareja hombres y mujeres deben compartir todas las responsabilidades y decisiones por igual	1	2	3	4	5	(27)

25. Señala si has realizado alguna de las siguientes acciones

	Si	No	
a) Suelo ayudar en casa (poner la mesa, bajar la basura, etc) sin que me lo digan mis padres	1	2	(28)
b) Sólo ayudo en casa si mis padres me lo piden	1	2	(29)
c) Cuando me peleo con mis hermanas/os o amigas/os, la culpa la tienen ellas/os	1	2	(30)
d) La mayoría de las veces mis padres me hacen muchas cosas que yo puedo hacer (la cama, recoger mi cuarto, echar mi ropa a lavar, etc.)	1	2	(31)
e) Cuando una cosa me cuesta (hacer la cama, fregar..., procuro no hacerla	1	2	(32)
f) Cuando una cosa me cuesta, la hago porque debo hacerlo	1	2	(33)

26. En tu casa se dice que...

	Muchas veces	Alguna vez	Pocas veces	Nunca	
a) las/os inmigrantes nos quitan el trabajo, reciben demasiadas ayudas...	1	2	3	4	(34)
b) a las personas con discapacidad hay que facilitarles que lleven una vida normal	1	2	3	4	(35)
c) las personas homosexuales no deberían casarse ni tener hijas/os	1	2	3	4	(36)
d) la violencia de ETA es inaceptable	1	2	3	4	(37)
e) las personas con discapacidad no deben trabajar	1	2	3	4	(38)
f) las personas homosexuales son personas normales y corrientes	1	2	3	4	(39)
g) las/os inmigrantes suponen una mayor riqueza para el país	1	2	3	4	(40)
h) las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política) porque deben atender a los/as hijos/as	1	2	3	4	(41)
i) hay razones para que ETA actúe	1	2	3	4	(42)

27. La relación que mantienes con tus compañeras/os de clase, la consideras:

(43)

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
5	4	3	2	1

28. ¿Cómo definirías tu situación en tu colegio?, teniendo en cuenta:

(Marca, con un círculo, un número en cada línea)

	Muy satisfactoria	Bastante satisfactoria	Regular	Poco satisfactoria	Nada satisfactoria	
a) Tu relación con las/os profesoras/es	1	2	3	4	5	(44)
b) Tu relación con las/os compañeras/os del colegio	1	2	3	4	5	(45)
c) Tu interés por las materias de estudio	1	2	3	4	5	(46)

29. ¿Cómo te sientes en tu centro escolar, con las/os tutoras/es, profesoras/es, jefas/es de estudio?

(47)

1. ___Creo que se preocupan no sólo de los estudios, sino también de otras cosas importantes para nuestra vida.
2. ___Creo que se preocupan bastante de los estudios, pero no de otras cosas de nuestra vida.
3. ___Creo que simplemente hacen su trabajo, dan sus clases y quien quiera que aprenda.
4. ___No creo que les preocupemos mucho, pasan de nosotras/os.

30. ¿Cómo crees que es de bueno tu trabajo escolar, comparándolo al de otra gente de tu clase?:(Marca, tu respuesta, con una X)

(48)

1. ___Excelente, probablemente uno de los mejores
2. ___Mejor que el de la mayoría de la clase
3. ___Igual que el de la mayoría de la clase
4. ___Por debajo del promedio
5. ___Pobre, probablemente uno de los peores

Te recordamos que este cuestionario es totalmente anónimo. Nadie va a identificar tus respuestas contigo. Responde con libertad.

31. En tu colegio se dice que...

	Muchas veces	Alguna vez	Pocas veces	Nunca	
a) las/os inmigrantes nos quitan el trabajo, reciben demasiadas ayudas...	1	2	3	4	(49)
b) a las personas con discapacidad hay que facilitarles que lleven una vida normal	1	2	3	4	(50)
c) las personas homosexuales no deberían casarse ni tener hijas/os	1	2	3	4	(51)
d) la violencia de ETA es inaceptable	1	2	3	4	(52)
e) las personas con discapacidad no deben trabajar	1	2	3	4	(53)
f) las personas homosexuales son personas normales y corrientes	1	2	3	4	(54)
g) las/os inmigrantes suponen una mayor riqueza para el país	1	2	3	4	(55)
h) las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política) porque deben atender a los/as hijos/as	1	2	3	4	(56)
i) hay razones para que ETA actúe	1	2	3	4	(57)

32. La relación que mantienes con tus amigos/as, la consideras: (58)

Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
5	4	3	2	1

33. ¿Cuántos amigos/os tienes? (59)

1. ___ Muchas/os
2. ___ Bastantes
3. ___ Pocas/os
4. ___ Ninguna/o

34. Cuando te enfadas con alguna amiga/o, ¿cómo lo resolvéis? Escoge la opción más habitual, aunque sabemos que pueden ser varias a la vez (60)

1. ___ Nos pegamos y nos enfadamos mucho
2. ___ Lo hablamos, aunque nos cueste llegar a acuerdos
3. ___ Dejamos de hablarnos durante unos días y luego nos hacemos amigos/os
4. ___ Dejamos de hablarnos para siempre

35. En tu grupo de amigas/os se dice que...

	Muchas veces	Alguna vez	Pocas veces	Nunca	
a) las/os inmigrantes nos quitan el trabajo, reciben demasiadas ayudas...	1	2	3	4	(61)
b) a las personas con discapacidad hay que facilitarles que lleven una vida normal	1	2	3	4	(62)
c) las personas homosexuales no deberían casarse ni tener hijas/os	1	2	3	4	(63)
d) la violencia de ETA es inaceptable	1	2	3	4	(64)
e) las personas con discapacidad no deben trabajar	1	2	3	4	(65)
f) las personas homosexuales son personas normales y corrientes	1	2	3	4	(66)
g) las/os inmigrantes suponen una mayor riqueza para el país	1	2	3	4	(67)
h) las mujeres no deberían dedicarse a trabajos de alta responsabilidad (como la política) porque deben atender a los/as hijos/as	1	2	3	4	(68)
i) hay razones para que ETA actúe	1	2	3	4	(69)

36. Dime si haces las siguientes cosas

	Muchas veces	Alguna vez	Pocas veces	Nunca	
a) Ayudo en clase a mis compañeras o compañeros que tienen más dificultades	1	2	3	4	(70)
b) Estoy en el patio durante el recreo, o juego al fútbol o cualquier otra cosa con chicas o chicos que tienen dificultades o son menos aceptados por mis compañeras/os	1	2	3	4	(71)
c) Intento hacer cosas para mejorar el planeta, para que no se contamine tanto	1	2	3	4	(72)
d) Sólo juego con mi grupo de amigas o amigos y ninguno más	1	2	3	4	(73)
e) Colaboro en actividades para ayudar a personas pobres o que tienen muchas dificultades	1	2	3	4	(74)
f) Comparto las cosas con las/os que tienen menos que yo	1	2	3	4	(75)
g) Participo voluntariamente en lo que me proponen en mi centro escolar	1	2	3	4	(76)

37. ¿Te importaría tener en clase como compañera/o a...?

	Sí	No	
a) Un/a chico/a inmigrante	1	2	(77)
b) Un/a chico/a musulmán	1	2	(78)
c) Un/a chico/a gitano/a	1	2	(79)
d) Un/a chico/a homosexual	1	2	(80)
e) Un/a chico/a con discapacidad	1	2	FICHA IV (5)
f) Un/a neonazi	1	2	(6)
g) Un/a chico/a al/a la que le cuesta seguir las clases	1	2	(7)
h) Un/a hijo/a de militar o policía o guardia civil	1	2	(8)
i) Un/a hijo/a de un/a miembro de ETA	1	2	(9)
j) Un/a chico/a gordo/a, feo/a, mal vestido/a, raro/a...	1	2	(10)
k) Una chica que lleva velo islámico	1	2	(11)
l) Un hijo/a de un/a ertzaina	1	2	(12)
m) Un/a chico/a que participa en la kale borroka	1	2	(13)
			(14)

38. Para comunicarte con tus amigas/os ¿qué importancia tienen los siguientes medios: mucha, bastante, regular, poca o ninguna?

	Mucha	Bastante	Regular	Poca	Ninguna	
a) Teléfono móvil / mensajes SMS	1	2	3	4	5	(15)
b) Teléfono fijo	1	2	3	4	5	(16)
c) E-mail	1	2	3	4	5	(17)
d) Chat a través de internet	1	2	3	4	5	(18)
e) Messenger	1	2	3	4	5	(19)
f) Hablar en el patio del colegio, bus...	1	2	3	4	5	(20)
g) Salir por ahí de fiesta	1	2	3	4	5	(21)
h) Carta / correo postal	1	2	3	4	5	(22)

39. ¿Utilizas Internet? (23)

1. ___ Sí, con frecuencia
2. ___ Sí, pero poco
3. ___ No lo utilizo
4. ___ No conozco Internet

40. Cuando utilizas Internet, lo haces... (24)

1. ___ Normalmente sola/o
2. ___ Normalmente con tus padres
3. ___ A veces sola/o, y otras veces con tus padres
4. ___ Normalmente con amigas/os o hermanas/os
5. ___ No utilizo Internet

41. Durante el último mes, ¿has utilizado personalmente Internet en un ordenador?
(señala todas las que quieras)

1. ___ En casa (25)
2. ___ En el colegio (26)
3. ___ En otro lugar (especificar _____) (27)
4. ___ No he utilizado Internet (28)

42. Cuando chateas, ¿con cuáles de estas situaciones te has encontrado?

	Sí	No	
a) A veces chateo sobre cuestiones personales con personas que no conozco personalmente	1	2	(29)
b) Sobre cuestiones personales normalmente me identifico sin engañar	1	2	(30)
c) Sobre cuestiones personales normalmente no me identifico	1	2	(31)
d) En alguna ocasión he quedado a través del chat con alguien que no conocía	1	2	(32)
e) Chateo sobre temas de opinión (música... pero sin hablar de cosas personales	1	2	(33)

43. Cuando navegas en Internet, señala si lo haces o no alguna vez para...

	Sí	No	
a) Preparar trabajos de clase, exámenes...	1	2	(34)
b) Bajarte películas, canciones, música...	1	2	(35)
c) Leer noticias de actualidad (política, medio ambiente...	1	2	(36)
d) Consultar noticias de deporte	1	2	(37)
e) Consultar sobre actores, cantantes...	1	2	(38)
f) Consultar páginas de sexo	1	2	(39)
g) Jugar con videojuegos en red	1	2	(40)
h) Chatear	1	2	(41)
i) Ligar con chicas/os de otro sexo	1	2	(42)
j) Ligar con chicas/os del mismo sexo	1	2	(43)
k) Otras (especificar cuáles.....)	1	2	(44)

44. ¿Con qué frecuencia dirías que has navegado por Internet en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?

(45)

1. ___ Todos o prácticamente todos los días menos de 30 minutos
2. ___ Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos
3. ___ Varias veces a la semana
4. ___ Sólo los fines de semana
5. ___ Una vez por semana
6. ___ Dos o tres veces al mes
7. ___ Una sola vez
8. ___ Nunca

45. ¿Juegas con videojuegos o juegos de ordenador?

(46)

1. ___ Sí, con Play Station
2. ___ Sí, con Nintendo
3. ___ Sí, con GameBoy
4. ___ Sí, con el ordenador
5. ___ No

46. ¿Con qué frecuencia dirías que has jugado con videojuegos o juegos de ordenador en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?

(47)

1. ___ Todos o prácticamente todos los días menos de 30 minutos
2. ___ Todos o prácticamente todos los días más de 30 minutos
3. ___ Varias veces a la semana
4. ___ Una vez por semana
5. ___ Dos o tres veces al mes
6. ___ Una sola vez
7. ___ Nunca

47. ¿A qué tipo de videojuegos o juegos de ordenador prefieres jugar?

(48)

1. ___ Estratégicos de organización, empresa, familias (simulador social)
2. ___ Estratégicos bélicos-históricos
3. ___ Sólo bélicos
4. ___ Videojuegos de deportes
5. ___ Videojuegos de lucha, protagonistas de cómics manga...
6. ___ Otros tipos (especificar _____)

48. Señala tus videojuegos o juegos de ordenador favoritos (hasta CUATRO)

_____ (49)

_____ (50)

_____ (51)

_____ (52)

49. ¿Qué tipo de programas ves con más frecuencia en TV? (hasta TRES)

1. ___ Documentales (53)
2. ___ Películas (54)
3. ___ Series extranjeras (55)
4. ___ Series españolas
5. ___ Humorísticos
6. ___ Concursos
7. ___ Programas del "corazón"
8. ___ Deportes / fútbol
9. ___ Programas musicales
10. ___ Dibujos animados
11. ___ Canales temáticos (TV digital)
12. ___ Otros (especificar.....)

50. ¿Con qué frecuencia dirías que has visto la televisión en tu tiempo libre y de ocio durante el último mes?

(56)

1. ___ Más de 2 horas al día todos los días
2. ___ Todos los días, al menos 2 horas
3. ___ Casi todos los días
4. ___ Sólo los fines de semana o una vez a la semana
5. ___ Nunca, o prácticamente nunca

51. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión A DIARIO?

(57)

1. ___ Antes de ir a la escuela
2. ___ Al mediodía
3. ___ A la salida de la escuela
4. ___ A la noche

52. ¿A qué hora sueles ver normalmente la televisión LOS FINES DE SEMANA?

(58)

1. ___ Por la mañana
2. ___ Por la tarde
3. ___ Por la noche
4. ___ A cualquier hora

53. ¿Cuántos libros “no obligatorios” (que no te exigen en la escuela) has leído en el último año?

(59)

1. ___ Ninguno
2. ___ De 1 a 3
3. ___ De 4 a 7
4. ___ 8 o más

54. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema	1	2	3	4	5	(60)
b) Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona	1	2	3	4	5	(61)
c) No me gusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente a mí	1	2	3	4	5	(62)
d) Sería apropiado que personas con discapacidad puedan estudiar con las que no tienen ninguna discapacidad	1	2	3	4	5	(63)
e) Las personas con discapacidad no deben entorpecer el ritmo de la clase	1	2	3	4	5	(64)
f) No me importaría casarme con una persona con discapacidad	1	2	3	4	5	(65)

55. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) Las/os inmigrantes pueden quitar trabajo y crear problemas	1	2	3	4	5	(66)
b) La llegada de personas inmigrantes supone una mayor riqueza para el país	1	2	3	4	5	(67)
c) Les damos demasiadas facilidades a las personas inmigrantes	1	2	3	4	5	(68)
d) Las personas inmigrantes tienen que esforzarse para entender y compartir nuestras costumbres e idiomas sin renunciar a los suyos	1	2	3	4	5	(69)
e) En algunos países hay mucha pobreza, por lo que es normal que muchas personas vengan a Europa para tener un mejor futuro	1	2	3	4	5	(70)

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
f) Las/os jóvenes inmigrantes no deberían utilizar los campos de fútbol y las canchas de baloncesto que hay en los pueblos	1	2	3	4	5	(71)
g) Las personas inmigrantes reciben menos salario que las autóctonas y trabajan más horas en trabajos que las personas de aquí no quieren	1	2	3	4	5	(72)
h) Las personas inmigrantes tienen que seguir nuestras costumbres y nuestros idiomas y abandonar lo suyo	1	2	3	4	5	(73)
i) Las/os inmigrantes sólo traen problemas: hay más robos, delincuencia, violencia...	1	2	3	4	5	(74)

56. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) A las personas homosexuales se les debería permitir criar hijas/os, como a heterosexuales	1	2	3	4	5	(75)
b) La homosexualidad es una enfermedad	1	2	3	4	5	(76)
c) Una persona no cambia para mí por el hecho de ser homosexual	1	2	3	4	5	(77)
d) Nunca sería amiga/o de una persona homosexual	1	2	3	4	5	(78)
e) Estoy a favor de una sexualidad libre: que cada cual tenga relaciones con quien quiera	1	2	3	4	5	(79)
f) La homosexualidad es anormal y se debería acabar con ella para el beneficio de la sociedad	1	2	3	4	5	(80)
g) No me daría vergüenza si mi hermana/o se casase con alguien de su mismo sexo	1	2	3	4	5	FICHA V (5) (6)
h) Si la sociedad aceptara la homosexualidad, más gente se volvería homosexual	1	2	3	4	5	(7)
i) Se debería prohibir cualquier manifestación a favor de las/os homosexuales; que les guste quien sea, pero que lo mantengan en secreto	1	2	3	4	5	(8)
j) No me molestaría que mi profesor/a fuese homosexual	1	2	3	4	5	(9)
k) Prefiero ser heterosexual que homosexual	1	2	3	4	5	(10)
l) Me da igual que las personas homosexuales se casen, pero me provoca rechazo ver a dos chicos o a dos chicas besándose	1	2	3	4	5	(11)

57. ETA ha ocasionado la muerte de más de 800 personas y ha amedrentado y extorsionado a miles de personas. A continuación te presentamos una serie de afirmaciones sobre esta cuestión y te pedimos nos indiques tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) Hoy la mayor vulneración de derechos en Euskadi la produce ETA	1	2	3	4	5	(12)
b) Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	1	2	3	4	5	(13)
c) En ocasiones, los actos terroristas pueden estar justificados	1	2	3	4	5	(14)
d) Me parece mal que se mate, pero veo necesaria la kale borroka	1	2	3	4	5	(15)
e) Las acciones violentas contra las personas nunca pueden tener justificación	1	2	3	4	5	(16)
f) Los derechos humanos de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento	1	2	3	4	5	(17)
g) Las torturas y los malos tratos deben desterrarse en cualquier circunstancia	1	2	3	4	5	(18)
h) Las acciones de ETA son buenas para Euskadi	1	2	3	4	5	(19)
i) ETA es un grupo terrorista y como tal genera víctimas. Hay que acabar con ETA	1	2	3	4	5	(20)

58. Hay gente que opina que las formas actuales de producción y consumo están agotando los recursos naturales, dañando irreversiblemente el medio ambiente y, en consecuencia, poniendo en peligro el futuro de la humanidad. Otros opinan que estas afirmaciones son exageradas y que no hay razón para alarmarse. De las siguientes afirmaciones, señala tu grado de acuerdo o desacuerdo.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Regular	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	
a) Hay grupos ecologistas que viven del cuento, impidiendo el desarrollo de la sociedad	1	2	3	4	5	(21)
b) La ciencia y tecnología asegurará que no convirtamos la Tierra en inhabitable	1	2	3	4	5	(22)
c) La llamada crisis ecológica de la humanidad se está exagerando mucho	1	2	3	4	5	(23)
d) La protección del medio ambiente ha de ser prioritaria en la política, incluso si ello provoca un crecimiento económico más lento	1	2	3	4	5	(24)
e) Mi estilo de vida (consumo, formas de ocio, etc. como ciudadana/o de un país desarrollado es importante para la conservación del planeta	1	2	3	4	5	(25)

59. Se piensa que un cambio de ciertos comportamientos personales pueden contribuir a asegurar un futuro sostenible. ¿Puedes decirme cuáles de las siguientes medidas has tomado con este fin, cuáles no pero has pensado tomar pronto y cuáles no crees que tomes?

	Ya lo hago	No lo hago, pero he pensado hacerlo	Ni lo hago, ni creo que lo haga	
a) Limitar mi consumo de agua corriente	1	2	3	(26)
b) Apagar las luces y aparatos eléctricos cuando no son necesarios	1	2	3	(27)
c) Hacer lo que puedo para reciclar residuos	1	2	3	(28)
d) Comer menos carne y más verduras y frutas	1	2	3	(29)
e) Comprar bebidas con envase retornable o reciclable	1	2	3	(30)
f) Reducir mi consumo cuando no es imprescindible	1	2	3	(31)
g) Decidir mi voto en las elecciones en razón de estas cuestiones	1	2	3	(32)
h) Asistir o participar en eventos (conferencias, campañas, manifestaciones) en defensa del medio ambiente	1	2	3	(33)

60. De la siguiente lista de Derechos Humanos, señala, HASTA UN MÁXIMO DE CUATRO, los que te parecen más importantes

1. ___Derecho a la libertad de pensamiento y de expresión (34)
2. ___Derecho a la vida, independientemente de las ideas políticas (35)
3. ___Derecho a una vivienda digna (36)
4. ___Derecho al trabajo (37)
5. ___Derecho a la educación
6. ___No discriminación por razón de sexo, raza, idioma, religión, orientación sexual...
7. ___Derecho a una infancia digna
8. ___Derecho a la salud
9. ___Derecho a un medio ambiente adecuado
10. ___Otros (Especificar_____)

Ya hemos terminado. Cierra ahora el cuestionario y sigue las instrucciones de la persona que ha repartido las encuestas en el aula.

MUCHAS GRACIAS