

los estudiantes españoles y los valores democráticos

**(Estudio empírico sobre
la socialización política)**



ESTUDIOS de EDUCACION

Los estudiantes españoles y los valores democráticos

Los estudiantes españoles y los valores democráticos

**(Estudio empírico sobre
la socialización política)**

MARIANO ALVARO PAGE
IÑAKI DENDALUCE SEGUROLA
MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE
GLORIA PEREZ SERRANO

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SUBSECRETARIA DE ORDENACION EDUCATIVA
SUBDIRECCION GENERAL DE INVESTIGACION Y CIENCIA**

MADRID, 1981

Colección ESTUDIOS DE EDUCACION

1. «Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de educación preescolar», por **David Feldman**.
2. «Enseñanza de la Física en la Universidad», por **Tomás Escudero Escorza**.
3. «Creatividad e imagen en los niños», por **Francisco García García Henche**.
4. «Las Enseñanzas Medias en España».
5. «La educación en España y en la Comunidad Económica Europea», por **Joaquín Pena Artigas, Luis Cordero Pascual y José Luis Díaz Jares**.
6. «Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional». Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
7. «Los estudiantes españoles y los valores democráticos».

En preparación:

- «Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia».
- «Lógica, Epistemología y Teoría de la Ciencia».

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se prohíbe la reproducción total o parcial del texto o ilustraciones de esta obra, sin autorización expresa del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Imprime: Imprenta Rufino García Blanco. Avda. Pedro Díez, 3.

I.S.B.N.: 84-369-0895-3.

Depósito legal: M. 2010 - 1982.

Impreso en España.

SUMARIO

INTRODUCCION

Capítulo I. MARCO TEORICO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Capítulo II. METODOLOGIA

Capítulo III. CARACTERISTICAS SOCIO-EDUCATIVAS, FAMILIARES Y PERSONALES DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA

Capítulo IV. CONOCIMIENTOS CIVICOS

Capítulo V. ACTITUDES CIVICAS, SOCIALES Y POLITICAS

Capítulo VI. PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD

Capítulo VII. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL ANALISIS FACTORIAL Y LA REGRESION MULTIPLE

Capítulo VIII. A MODO DE CONCLUSION

BIBLIOGRAFIA

APENDICE

INDICE ANALITICO

Pág.

Capítulo I. MARCO TEORICO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION	21
1. La socialización política: clarificación de conceptos.	21
2. Los agentes de socialización política	24
3. Estadios en el proceso de socialización política ...	26
4. La formación social, política y cívica en la escuela.	27
5. La educación cívica en España	30
6. La investigación sobre socialización política de los estudiantes preuniversitarios españoles: antecedentes empíricos y objetivos	32
Capítulo II. METODOLOGIA	35
I. Instrumentos de medida	36
A. Cuestionario a contestar por el profesor	37
B. Tests y cuestionarios a contestar por los alumnos	38
1. Cuestionario General del Alumno	38
2. Test Otis - Lennon	38
3. Prueba Cognoscitiva	39
4. Cuestionario de Opiniones	39
5. Cómo funciona la Sociedad	39
II. Variables	40
A. Variables dependientes	43
1. Conocimientos	43
2. Actitudes	44
3. Percepciones	46
B. Variables independientes	47
1. Básicas	47
2. Complementarias	49

	<i>Pág.</i>
III. Diseño y Procedimiento	51
IV. Muestra	53
V. Análisis	54
VI. Dificultades y limitaciones	56
Capítulo III. CARACTERISTICAS SOCIO-EDUCATIVAS, FAMILIARES Y PERSONALES DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA	59
I. Datos referentes al ámbito socio-educativo	60
1. Igualdad de trato en clase y fomento de la independencia	62
2. Gusto por la escuela y ambiente escolar	64
II. Datos referentes al ámbito familiar	66
1. Nivel ocupacional y educativo de los padres	66
2. Primera lengua hablada en la familia	67
3. Identificación partidista del padre	68
4. Grado de acuerdo político con la familia	69
5. Integración familiar	70
III. Datos referentes al alumno	71
1. Influencia en las ideas políticas de los alumnos de COU	71
2. Experiencias políticas significativas	73
3. Identificación partidista del alumno	74
4. Rechazo de los valores paternos y afirmación de la independencia personal	75
Capítulo IV. CONOCIMIENTOS CIVICOS	79
I. Comparación de los resultados obtenidos en COU, en España con los obtenidos por muestras similares en Alemania, Irlanda y Estados Unidos	80
II. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los de 5.º y 8.º de EGB	82
III. Conocimientos cívicos de los alumnos de COU según las variables independientes de nuestro estudio	84
1. Resultados obtenidos según las variables geográficas (región y <i>hábitat</i>)	84
2. Resultados obtenidos según las variables escolares (tipo de centro)	86

	Pág.
3. Resultados obtenidos según las variables familiares (nivel ocupacional, nivel educativo e identificación partidista del padre)	89
4. Resultados obtenidos según las variables personales (sexo, identificación partidista del alumno y experiencia política significativa) ...	93
V. Resumen	95
 Capítulo V. ACTITUDES CIVICAS, SOCIALES Y POLITICAS	 97
I. Actitudes cívico-sociales de los estudiantes pre-universitarios españoles comparadas con otros países y con los estudiantes de 5.º y 8.º de EGB ...	101
1. Actitudes generales de tipo social: interés político y participación	102
2. Actitudes hacia el Gobierno	104
3. Actitudes hacia los valores democráticos ...	106
4. Actitudes ante los grupos y fuerzas sociales ...	108
5. Concepto del buen ciudadano	110
II. Diferencias en actitudes cívicas entre los estudiantes de COU	115
1. Las diferencias según el sexo	115
2. Relación de la «identificación partidista» y experiencia política del estudiante con las actitudes cívicas	119
3. Las variables familiares: educación, ocupación e ideología del padre	125
4. Relación entre el tipo de centro docente y las actitudes cívicas	128
5. Diferencias en actitudes según la región y el <i>hábitat</i>	129
 Capítulo VI. PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD	 135
I. Desconocimiento de las instituciones estudiadas. ...	140
1. Resultados generales obtenidos en COU ...	140
2. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los obtenidos en 5.º y 8.º de EGB ...	142

	<i>Pág.</i>
3. El desconocimiento de las instituciones según las variables independientes de nuestro estudio	144
II. Percepción de las funciones desempeñadas por las instituciones que se han estudiado	147
1. Resultados generales obtenidos en COU	147
2. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los obtenidos en 5.º y 8.º de EGB	153
3. Comparación de los resultados obtenidos en COU en España con los obtenidos por muestras similares en la República Federal Alemana, Irlanda y Estados Unidos	161
4. La percepción del funcionamiento de la sociedad según las variables independientes de nuestro estudio	174
III. Conclusiones	194
1. Sobre desconocimiento	194
2. Sobre la percepción	195
2.1. Por cursos	195
2.2. Por países	196
2.3. Por variables	199
Capítulo VII. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL ANÁLISIS FACTORIAL Y LA REGRESION MULTIPLE	201
I. Estudio de la socialización política a la luz de los resultados obtenidos con un análisis factorial	201
II. Resultados obtenidos con la regresión múltiple	210
Capítulo VIII. A MODO DE CONCLUSION	219
I. Conclusiones	219
1. Conclusiones generales	220
2. Incidencia de las variables independientes	221
II. Comentarios y sugerencias	222
BIBLIOGRAFIA	227
Apéndice: PRUEBAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO	231

INDICE DE TABLAS

	<i>Pág.</i>
2.1. Coeficientes de fiabilidad de la medición de las variables básicas	41
3.1. Igualdad de trato en clase y fomento de la independencia según países	62
3.2. Fomento de la independencia e igualdad de trato en clase según región	63
3.3. Gusto por la escuela y ambiente escolar según países	64
3.4. Ambiente escolar según región	65
3.5. Nivel ocupacional del padre	66
3.6. Nivel de estudios de los padres	67
3.7. Partido que votarían los padres	68
3.8. Acuerdo político con la familia según países	69
3.9. Acuerdo político con la familia según la identificación partidista del alumno	69
3.10. Integración familiar según el nivel ocupacional del padre	70
3.11. Influencias en las ideas políticas de los estudiantes de COU	72
3.12. Horas semanales viendo TV.	72
3.13. Horas semanales para leer revistas y diarios	73
3.14. Tipo de experiencia significativa	74
3.15. Identificación partidista del alumno	74
3.16. Rechazo de los valores paternos según países	75
3.17. Rechazo de valores paternos y afirmación de la independencia personal según la identificación partidista del alumno	76

	<i>Pág.</i>
4.1. Resultados obtenidos en el Test de Conocimientos Cívicos en los distintos países	81
4.2. Rasgos obtenidos en las diferentes subpartes del Test de Conocimientos Cívicos	83
4.3. Puntuaciones obtenidas en los ítems comunes de referencia en el Test de Conocimientos Cívicos en los cursos de 5.º y 8.º de EGB y COU	83
4.4. Resultados en el Test Cognoscitivo de Educación Cívica según regiones	85
4.5. Resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según el tipo de Centro	87
4.6. Resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según la ocupación del padre	90
4.7. Resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según la educación del padre	92
4.8. Resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según la identificación partidista del padre	93
4.9. Resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según el sexo	94
5.1. Interés político y participación de los estudiantes españoles de COU, los estudiantes preuniversitarios de Alemania, Irlanda y Estados Unidos y los de 5.º y 8.º de EGB	102
5.2. Valoración general del Gobierno de los estudiantes preuniversitarios	104
5.3. Actitudes hacia el Gobierno nacional y local de los estudiantes españoles de COU, 8.º y 5.º de EGB.	105
5.4. Actitudes ante los valores democráticos de los estudiantes preuniversitarios españoles y de otros países y de 8.º y 5.º de EGB	106
5.5. Actitudes hacia los grupos sociales de los estudiantes preuniversitarios españoles, de otros países y de 8.º y 5.º de EGB	109
5.6. Concepto del buen ciudadano de los estudiantes preuniversitarios	110
5.7. Interés político y participación de los alumnos de COU según sexo	116
5.8. Actitudes ante los valores democráticos de los alumnos de COU según el sexo	117

	<i>Pág.</i>
5.9. Actitud ante los grupos sociales y fuerzas que actúan en la sociedad, de los alumnos de COU según el sexo	118
5.10. Interés político y participación de los alumnos de COU según el partido que votarían	120
5.11. Evaluación del Ayuntamiento y del Gobierno, de los alumnos de COU según el partido que votarían.	121
5.12. Actitud ante los valores democráticos de los alumnos de COU según el partido al que votarían ...	122
5.13. Actitud de los alumnos de COU ante los grupos y fuerzas sociales según el partido que votarían.	123
5.14. Actitudes ante los valores democráticos de los alumnos de COU según hayan o no tenido alguna experiencia política significativa	124
5.15. Actitudes generales de tipo social de los alumnos de COU según ocupación del padre	126
5.16. Actitudes generales de tipo social de los alumnos de COU según la educación del padre	126
5.17. Actitud ante los valores democráticos de los alumnos de COU según la ideología del padre	127
5.18. Actitud ante los valores democráticos de los alumnos de COU según tipo de centro	129
5.19. Actitudes ante el Gobierno nacional y local de los alumnos de COU según regiones	130
5.20. Actitud ante los valores democráticos de los alumnos de COU según regiones	130
5.21. Actitud ante las fuerzas y grupos sociales de los alumnos de COU según regiones	131
6.1. Desconocimiento de las instituciones de los alumnos de COU	141
6.2. Desconocimiento de las instituciones en los alumnos de 5.º y 8.º de EGB y COU	143
6.3. Desconocimiento total de las instituciones según región	145
6.4. Percepción del funcionamiento de la Sociedad en COU	148
6.5. Percepción del funcionamiento de la Sociedad en 5.º, 8.º y COU (Medias)	154
6.6. Percepción del funcionamiento de la Sociedad en 5.º y 8.º de EGB y COU (Rangos)	158

6.7.	Percepción del funcionamiento de la Sociedad en Alemania, Irlanda, Estados Unidos y España (Medias)	162
6.8.	Percepción del funcionamiento de la Sociedad en Alemania, Irlanda, Estados Unidos y España (Rangos)	164
6.9.	Diferencias en la percepción del funcionamiento de la Sociedad según sexo	172
6.10.	Diferencias en la percepción del funcionamiento del Parlamento, Leyes y Gobierno Democrático según el partido que votaría el estudiante ...	178
6.11.	Diferencias en la percepción del funcionamiento de las Grandes Empresas y los Sindicatos según el partido que votaría el estudiante	182
6.12.	Diferencias en la percepción del funcionamiento de la Policía según el partido que votaría el estudiante	186
6.13.	Diferencias en la percepción del funcionamiento de la Sociedad según la Experiencia Significativa ...	188
6.14.	Diferencias en la percepción de algunas de las instituciones estudiadas según región	190
7.1.	Comunalidad de las variables primitivas con los factores no rotados	204
7.2.	Autovalores y porcentajes de varianza debidos a los 10 factores más importantes (considerando los 43 factores primitivos)	205
7.3.	Autovalores y porcentajes de varianza debidos a los 10 factores más importantes (considerando solamente los 10 principales factores resultantes) ...	205
7.4.	Correlaciones entre las variables primitivas y los factores rotados ortogonalmente por el método «Varimax»	207
7.5.	Coefficientes de Determinación (R^2) y razones «F» de los condicionantes personales, familiares y centro-educativos	214

INDICE DE CUADROS

	<i>Pág.</i>
1. Influencia de instituciones en aspectos sociales según curso	160
2. Influencia de instituciones en aspectos sociales según país	171

INDICE DE GRAFICAS

1. Algunos aspectos de las actitudes democráticas de los estudiantes preuniversitarios de España, Alemania, Irlanda y Estados Unidos	113
2. Algunos aspectos de las actitudes democráticas de los alumnos españoles de Preuniversitario y de 5.º y 8.º de EGB	114
3. Percepción de las Leyes, Parlamento, Gobierno Democrático, Grandes Empresas y Policía en la muestra preuniversitaria española	152
4. Percepción del Gobierno Democrático en las muestras preuniversitarias de España, Alemania, Irlanda y Estados Unidos	166
5. Percepción de las Grandes Empresas en las muestras preuniversitarias de España, Alemania, Irlanda y Estados Unidos	169
6. Percepción de la Policía en las muestras de COU, 8.º y 5.º de EGB	197

INTRODUCCION

El tema de la educación política es muy importante en cualquier parte. En nuestro país, que estrena democracia, es decir, que estrena conciencia cívica y participación social, es un tema vital y apasionante. Así lo consideró Isidoro Alonso Hinojal, jefe del Departamento de Prospección Educativa del INCIE, al plantear la necesidad de esta investigación. Y con la misma convicción emprendió el equipo investigador la tarea de aportar su grano de arena a cuestión tan candente y compleja.

El presente trabajo es fruto de la colaboración callada de mucha gente que no aparece en sus páginas: desde las mecanógrafas del Departamento que lo han hecho posible materialmente a Ernesto González, que aportó sus ideas a la elaboración de las líneas generales y objetivos de la investigación, pasando por multitud de profesores y muchachos anónimos de toda España y por los abnegados compañeros que hicieron el trabajo de campo. No hay que olvidar tampoco la valiosa contribución del Centro de Cálculo de la Universidad de Bilbao y de Jesús Izarra, que tanto nos ayudó en la interpretación del análisis de regresión, así como el incondicional apoyo de la IEA.

El estudio ha sido realizado en equipo, pero en la redacción del informe cada miembro se adjudicó uno o varios capítulos. Esto explica la inevitable diversidad entre ellos, que, sin menoscabo de la unidad general, puede a veces chocar al lector. Del capítulo de Metodología se encargó Iñaki Dendaluce. Gloria Pérez ha escrito el III, que es una descripción general de los alumnos, y el IV, referente a conocimientos cívicos. Mariano Alvaro es autor del capítulo sobre percepción de la sociedad (VI), y del que explica los resultados del análisis factorial y la regresión múltiple (VII). Y los demás —marco

teórico, actitudes cívicas y conclusión— son obra de Mercedes Muñoz-Repiso. Todos los miembros del equipo han leído y hecho observaciones al trabajo de los demás. Pero en último término, la responsabilidad de lo escrito en cada capítulo es sólo de su autor.

Se ha pretendido que esta investigación sea punto de partida de un planteamiento de la educación cívica de los adolescentes españoles, fundado en la realidad. Es, pues, sólo un primer paso. Al pedagogo, al planificador de la educación, al político, al profesor corresponderá después aprovechar estos datos como punto de referencia de lo que son hoy los conocimientos, actitudes y percepciones sociales de nuestros estudiantes para orientarlos hacia el objetivo que es la participación democrática de mañana.

CAPITULO I

MARCO TEORICO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1. LA SOCIALIZACION POLITICA: CLARIFICACION DE CONCEPTOS

Hay una serie de términos como son «socialización», «educación social», «socialización política», «adoctrinamiento político» y «educación cívica» difíciles de deslindar y que continuamente aparecen usados de forma ambigua.

La dificultad de clarificar todas estas denominaciones reside, en primer lugar, en las realidades mismas que pretenden conceptualizar. Todas ellas se refieren a campos difíciles de delimitar, que se solapan en muchos aspectos y que según el ángulo de enfoque pueden englobarse bajo uno u otro concepto.

Pero además —o quizá como consecuencia de lo anterior— en la literatura sobre el tema no hay en absoluto acuerdo sobre esta terminología. De unos autores a otros varía notablemente el ámbito de significación de cada uno de estos términos. Hay quien considera que socialización y educación social son una misma cosa; para otros, en cambio, educación social equivale a educación cívica o identifican este último concepto con el de socialización política.

Si esto ocurre entre los expertos en el tema, no vamos a pretender nosotros establecer definiciones precisas y perfectamente distintas de todas estas nociones. Pero es imprescindible una mínima clarificación todo lo artificial que se quiera, pero que sirva de punto de partida para una comprensión del campo que queremos estudiar.

De estos términos el más amplio es el de *socialización* con el

que se denomina, en líneas generales, a todo el proceso de incorporación del individuo a la sociedad. Este proceso puede abordarse desde el ámbito de la psicología, de la sociología, de la antropología o de la pedagogía, y cada una de estas ciencias puede definirlo de una forma distinta. Es una noción tan amplia que algunos autores la identifican con la educación misma, puesto que toda práctica educativa prepara, directa o indirectamente para la participación en los sistemas sociales. Sin duda, hay algo de cierto en esa interpretación, pero por esa vía llegamos rápidamente al «todo es uno y lo mismo» de Parménides. Digamos más bien que educación y socialización son distintas facetas de una misma realidad, y, por tanto, no pueden identificarse totalmente.

La *educación social* es difícil de distinguir de la socialización. Tan sólo podríamos quizá establecer un matiz entre ambas: mientras la socialización es un proceso y un resultado que se persigue, la educación social es la acción que contribuye a que se realice dicho proceso. También en este punto hay diversidad de opiniones entre los autores que tratan el tema. Para unos (por ejemplo, Henri Wallon) la identificación de los dos conceptos es casi total; otros, como Piaget, establecen cierta distinción entre ambos en el sentido de atribuir una mayor carga de acción consciente al término «educación social». En esta línea se sitúa la definición de Zavalloni (1977) como «pedagogía de la persona destinada a la adquisición de aquellas deseables cualidades que le permiten entrar en relación normal y equilibrada con los demás» (pág. 15). Y este es también el enfoque de Langeveld (1979) al distinguir entre la socialización intencional» y «no intencional». Esta última sería la socialización en general, en sentido amplio, mientras la primera, más restringida, podría identificarse con la educación social expresa e intencionada.

El concepto de educación social nos remite en seguida al de *educación cívica*. Parcialmente ambas cosas se identifican. Pero el ámbito de la primera es más amplio que el de la segunda. La educación social es una preparación general del individuo para su inordinación en la sociedad; la educación cívica es una formación más específica del ciudadano para comprender y participar en las estructuras sociales concretas de las que forma parte. Desde luego, una y otra son inseparables en la práctica. No hay educación cívica sin educación social. Y esta última quedará incompleta, hoy en día en que las relaciones sociales son tan complejas, sin una mínima formación cívica.

Ambas a su vez están profundamente relacionadas con la edu-

cación moral. Hasta tal punto, que hay autores, como Freinet, que identifican educación social y moral y hablan entonces de educación moral y cívica. Sin duda, el sentido social es eminentemente ético. La tolerancia, la comprensión, la solidaridad... son sentimientos morales a la vez que sociales. Es de nuevo una cuestión de distintos enfoques respecto una misma realidad.

Entre educación cívica y *socialización política* existe la misma relación y la misma diferencia que entre educación social y socialización en general. Las unas son acciones y las otras objetivos de ellas. Tanto la socialización en general como la socialización política en concreto son procesos que se dan en parte como resultados de las acciones educativas y en parte independiente de ellas. No es tampoco fácil aislar totalmente el fenómeno de la socialización política de todos los demás vistos hasta ahora, porque tiene gran relación con todos ellos. Pero puede decirse que —tomando la palabra «política» en su sentido etimológico y amplio: «de la polis», «de la ciudad» o «cívico»— se trata del proceso de adquisición de conocimientos, actitudes y modos de conducta concretamente referidos al ámbito de la sociedad políticamente organizada.

No hay que confundir estas nociones con otra cercana a ellas que es la de *adoctrinamiento político*. Carlos Alba (1971) señala las diferencias: «el adoctrinamiento es una forma de socializar políticamente que se diferencia de la socialización política normal en que supone un aumento de grado de intensidad en la transmisión de valores políticos junto a un debilitamiento de una de las partes en la interacción a causa de la fuerza e intensidad de la otra» (página 123). Lo que ocurre es que esta distinción conceptual es difícil de establecer en la práctica, y de hecho socialización y adoctrinamiento político van en muchos casos unidos. Esta es la razón por la que la educación política de los niños y adolescentes es considerada por padres, directores escolares y administradores de la educación como tema «tabú». Se tiene miedo de que los profesores inculquen sus ideas políticas a los alumnos, entendiendo por tal el que les transmitan valores contrarios al sistema, porque en caso de que las ideas políticas expuestas coincidan con el «status quo», esto no se considerará adoctrinamiento, sino «educación aséptica». Esto unido, como dice Annick Percheron (1978), a que la mayoría de los adultos consideran la política como algo «sucio» y conflictivo de lo que hay que preservar a los niños, hace que pocas veces se plantee el tema de la socialización política abiertamente como algo que la escuela tiene obligación de abordar.

Sin embargo, de todos modos los muchachos se socializan po-

líticamente reciban o no una educación política expresa. Porque la asepsia ideológica no existe, y la familia, los medios de comunicación, los libros de texto, los profesores, los amigos, todos están influyendo en el niño para configurar su mentalidad social por muy neutros e imparciales que quieran aparecer. Lo único que se consigue, al no tamizar la escuela de un modo racional y consciente todas estas influencias, son generaciones de ciudadanos «analfabetos políticamente» —como dice Bernard Crick (1978)— y apolíticos en el sentido de desinteresados absolutamente de los asuntos de la comunidad. Pero en primer lugar, aun esto no es neutralidad, sino una postura de conformismo indiferente, que también es política, y en segundo lugar este tipo de ciudadano es el más indefenso ante el adoctrinamiento político que se pretendía evitar.

Con todas estas distinciones sólo intentamos acotar un poco conceptualmente el campo de nuestro estudio, que es el de la *socialización política de los adolescentes*. Difícilmente hubiéramos podido investigar sobre la educación cívica en España, que está iniciando sus primeros tanteos a nivel de Básica y aún no existe en la enseñanza secundaria. Pero una vez aclarado que la socialización política es algo distinto y en cierto modo independiente de la educación cívico-social, queda patente la posibilidad de estudiar conocimientos, actitudes y percepciones socio-políticas de unos jóvenes que, sin haber recibido instrucción específica sobre el tema, han configurado su propia mentalidad y pautas de conducta social. Nos referiremos, pues, desde ahora a la socialización política. Aunque a veces utilicemos la palabra cívico como sinónimo de político, o los términos «social» y «socialización» más amplios, pero en ciertos casos equivalentes, por la dificultad de establecer las fronteras.

2. LOS AGENTES DE SOCIALIZACION POLITICA

Ya hemos dicho que la socialización excede el campo de la educación institucionalizada. Además de la escuela hay otros muchos agentes —o «agencias», como algunos autores prefieren llamarlos— que actúan, de forma intencionada o no, como educadores sociales. En realidad, todos los círculos en los que está inserto el individuo contribuyen de algún modo a la formación de sus conocimientos, actitudes y conducta sociales.

Los expertos en el tema hacen distintas clasificaciones de los factores que influyen en la socialización política del niño, según

que su finalidad sea o no la transmisión de valores políticos; según la etapa de la vida del niño en que tienen mayor impacto; según se sitúen en un círculo más o menos cercano al individuo, etc. Pero todos ellos están de acuerdo en considerar a la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación social como los principales agentes de socialización. Cabría hablar también de unos agentes secundarios con un impacto menos generalizado sobre la mentalidad política de los niños, como pueden ser la iglesia —quizá en otros tiempos fue un agente socializador de primer orden, pero hoy no lo es—, los partidos políticos y las asociaciones de todo tipo.

No vamos a entrar en el estudio de cada uno de estos agentes. Solamente queremos señalar que, en el caso del niño, la escuela es sólo uno de los ámbitos en que se desarrolla su educación cívico-social y probablemente no sea el más decisivo. La familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación de masas (en especial la televisión) juegan un importante papel en la socialización infantil. Determinar el grado de influencia de cada uno de estos agentes es una tarea difícil. Sobre todo por las relaciones recíprocas que existen entre ellos, que convierten las influencias en un círculo. Los medios de comunicación influyen en el niño directamente, pero también en la familia, en la escuela y en el grupo de iguales; a su vez la familia selecciona en cierta medida los medios de comunicación, la escuela y los grupos de compañeros, y así sucesivamente. De todas formas, es evidente que la escuela tiene una especial importancia como agencia socializadora, en cuanto que es el ámbito en que se desarrolla la mayor parte de la vida del niño. Ella, además, puede servir de canalización a los otros agentes socializantes. Por un lado, es el lugar más común de encuentro con el grupo de compañeros; por otro, pueden ejercer una tarea educadora respecto a los medios de comunicación, y, por último, tiene la misión de nivelar las influencias familiares.

Aun los autores más pesimistas respecto al papel que la escuela ejerce en la socialización infantil reconocen su posición privilegiada en cuanto a posibilidades de una educación política seria. Este es el caso de Langeveld, que en su comunicación presentada en el simposium del Consejo de Europa sobre «Desarrollo de instituciones democráticas en Europa» en 1976 decía: «Los sistemas escolares son organizaciones con estructuras de poder y valores que socializan a los estudiantes en modos de conducta autoritarios. En general, las personas adquieren ideas y convicciones democráticas de su familia y otras influencias que no tienen nada que ver con

la escuela. Sin embargo, la escuela podría ser un factor positivo en el proceso de socialización democrática, especialmente por la creación de un clima sociopolítico que forme una base sólida para el crecimiento de la participación» (pág. 52).

Sin embargo, ningún estudio ha llegado a conclusiones definitivas sobre la importancia de los distintos agentes de socialización política. Y probablemente el impacto de cada uno de ellos varía según las etapas del desarrollo infantil. En los primeros años, sin duda, es la familia el agente socializador decisivo, luego pasa el papel preponderante a la escuela y en la adolescencia al grupo de amigos. La televisión y los periódicos es, según dicen los mismos chicos, su principal fuente de información política, pero es difícil saber hasta qué punto influyen también en sus actitudes profundas. Todo son conjeturas: ¿El impacto de la familia desaparece en la vida adulta o queda latente? ¿La escuela es realmente importante en la socialización política o más bien quisiéramos que así fuera por tratarse de un agente más controlable? ¿El grupo de iguales se sobrepone a todos los demás agentes o es sólo algo pasajero sin una influencia durable? Sabemos que todos ellos son factores socializadores, pero pocas cosas concretas y probadas pueden decirse del modo de actuar de cada uno.

3. ESTADIOS EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION POLITICA

La socialización política del niño y del joven se realiza de forma gradual. Es un proceso en el que la educación influye, pero depende también de la maduración de las capacidades intelectuales y afectivas. Además, está muy relacionado con las condiciones sociales y políticas en que viva el chico. Torney, Oppenheim y Farnen dedujeron de su estudio en diez países que probablemente este proceso se desarrolla a través de cinco estadios (pág. 318).

1.º Estadio de percepción social vaga y difusa. Se caracteriza por nociones inarticuladas; es la fase de los cuentos infantiles. Con respecto a las instituciones sociales, lo único que perciben —y a veces no muy claramente— es la policía.

2.º Estadio resguardo. El niño confía en los adultos; le parece que dirigen el mundo de forma competente. Percibe la sociedad de un modo simplista, armónico y no conflictivo.

3.º Estadio intermedio, con una orientación esencialmente ar-

mónica y resguardada, pero una percepción un poco más compleja y conflictiva. Se despierta el interés por cuestiones políticas.

4.º Estadio realista o sofisticado. Se percibe la sociedad tal como es con sus valores positivos, sus conflictos y tensiones, pero se mantienen actitudes positivas de participación, solidaridad y confianza política.

5.º Estadio escéptico. Visión predominantemente negativa de la sociedad, falta de confianza en la eficacia de la acción política, en las instituciones y procesos sociales.

Se puede interpretar este proceso como el paso de una visión simplista e ingenua de la sociedad acompañada de actitudes de sumisión y confianza a otra visión más realista, compleja y matizada con actitudes participativas y críticas. Por último, el quinto estadio es, en cierto sentido, un paso regresivo en el desarrollo social. Habría que cuestionarse si es deseable que los niños lleguen a él y en todo caso si es inevitable en la actual sociedad occidental.

4. LA FORMACION SOCIAL, POLITICA Y CIVICA EN LA ESCUELA

La escuela, en sentido amplio —entendiendo por tal las diversas instituciones docentes—, es un agente socializador entre otros, y probablemente no el de mayor influencia en el niño. Pero tiene la peculiaridad de ser el ámbito propio de la socialización intencional. Es la escuela quien tiene que plantearse la formación social, cívica y política como objetivo educativo explícito. Y ha de abordar el tema desde dos ángulos —siguiendo con la terminología del profesor Langeveld—: por un lado, el de la socialización indirecta, entendiendo por tal la atmósfera y organización de la escuela en su conjunto, como incentivadora de valores y actitudes democráticas, y por otro, el de la educación sociopolítica directa en tanto que materia del curriculum, aunque con sus características y peculiaridades.

La educación cívicosocial se propone la socialización del individuo, y la socialización es una cuestión compleja que implica a todas las facetas de la personalidad. Por eso los *objetivos* de la educación social no pueden ser sólo de tipo cognoscitivo, sino que deben referirse también a aspectos afectivos y conductuales. Todos los autores coinciden en señalar que la socialización no consiste en acumulación de conocimientos, sino que éstos deben ir enca-

minados a la creación de actitudes que, a su vez, den lugar a formas de conducta. Annick Percheron (1974) va más allá en su minusvaloración del aspecto cognitivo. No sólo los conocimientos no lo son todo, sino que ni siquiera tendrán ningún valor si son fragmentarios o inconexos. «Sólo cuenta, en efecto, la interiorización del conocimiento; es decir, una información puesta en relación con el conjunto de los demás conocimientos y los valores del sujeto, una información no sólo percibida, sino leída e interpretada en función de un proyecto personal» (pág. 18).

En esta misma línea se sitúan Davies y Gibson, al señalar como objetivo primordial de la educación social la madurez ante la propia sociedad, entendiendo por tal la mente abierta para captar situaciones y la flexibilidad para adoptar papeles sociales sin estereotipos prefijados. También Freinet insistía en la insuficiencia de los aspectos intelectuales y verbalistas. Y más recientemente se han pronunciado en este sentido Langeveld, Crick, Lister y Zavalloni.

Bonney Rust (1974) recoge en su libro «Social and civic education» (págs. 21-22) los objetivos propuestos por la UNESCO en 1970 a la educación cívica. Pueden resumirse en dos grandes bloques:

a) Desarrollar la comprensión entre los pueblos, las actitudes solidarias hacia la humanidad y los grupos humanos, la conciencia de las aportaciones culturales de los distintos países, las implicaciones y la necesidad de cooperación.

b) Fomentar modos de pensar y actitudes participativas, capacidad de analizar y evaluar situaciones e informaciones racionalmente; apertura para escuchar a los demás y considerar sus puntos de vista; capacidad para colaborar en un grupo de trabajo para el bien común.

Todos ellos son objetivos que hacen referencia a actitudes y modos de pensar profundos, que convierten a la educación cívico-social en una «materia» —si cabe llamarla así— muy peculiar, a la que no puede darse el tratamiento de una asignatura escolar más. *Los métodos* que en ella se emplean han de ser distintos de los métodos verbalistas habitualmente usados en la escuela, ineficaces totalmente para la adquisición de valores y actitudes.

Celestín Freinet señaló ya la insuficiencia de los viejos métodos para una auténtica formación cívica (págs. 13-14). «Las clases de instrucción cívica están aún más pasadas de moda. Ha periclitado la época en que los gustos de un rey o las decisiones del Parlamento constituían los máximos acontecimientos de la vida cívica y cuando

se podía, por tanto, hacerse la ilusión de ser un buen ciudadano por conocer de memoria los órganos del poder. Hoy la autoridad está repartida desde el sindicato al presidente de la república, de las asociaciones de antiguos combatientes a las de campesinos, etc. El civismo ha dejado de ser un asunto de la memoria, ni tan siquiera de papeleta de voto. Por el contrario, está inserto en la vida de todos los días, en el comportamiento de los hombres y las mujeres, de los obreros y de los campesinos, de los electores y de los elegidos. Por ello es en la base, en la vida y en la acción de los organismos democráticos, en el mismo pueblo, donde hay que reactivar la cultura cívica.»

La educación cívico-social no puede llevarse a cabo por medio de lecciones teóricas. Ciertos conocimientos habrán de adquirirse, pero integrados en un todo e interpretados como instrumentos para facilitar la comprensión de la complejidad social. Las nociones teóricas y los principios se adquirirán mejor si son producto de la reflexión sobre experiencias vividas. Sin embargo, tampoco los métodos activos y participativos son de por sí garantía de una perfecta educación social. Son un paso más allá de la simple instrucción teórica, pero no hay que olvidar que no constituyen fines en sí mismos, sino medios relativos y cuestionables. Davies y Gibson realizan con bastante acierto esta labor de relativización de los métodos habitualmente usados en la formación social de jóvenes. Ni la impresión de modelos, ni el activismo, ni la participación en equipos, ni siquiera las experiencias de autogobierno son garantía automática de progreso social. Pueden ser medios útiles, pero sin perder de vista que el objetivo es más profundo. El adulto tiende a pensar que cuando los jóvenes se adaptan a ciertos modelos de conducta a través de la participación en actividades, en grupos o en las limitadas formas de autogobierno que se dan en las escuelas, están en el buen camino para conseguir la madurez social. Y la cuestión es mucho más compleja que todo eso. La madurez social no puede reducirse a patrones prefijados y exige una gran flexibilidad por parte del educador.

Lo más importante para una auténtica formación cívica es la «atmósfera escolar». No se pueden formar actitudes tolerantes participativas críticas, responsables y altruistas en un clima jerárquico, autoritario e intransigente, porque en el terreno afectivo tienen más repercusión las vivencias de cada día que las palabras. Por tanto, si la escuela quiere plantearse como objetivo la educación social y política de los chicos tiene que empezar por crear una atmósfera distendida, tolerante, de relaciones cooperativas, proporcionar una información política seria, abierta y crítica, fomentar la iniciativa y

creatividad de los alumnos y procurar la participación activa de toda la comunidad educativa —y en especial de los chicos— en la marcha de la escuela.

5. LA EDUCACION CIVICA EN ESPAÑA

La preocupación por la educación social y cívica de los niños —en el sentido en que la entienden las democracias occidentales— es relativamente reciente en España. Puede decirse que coincide con el paso de la dictadura al régimen democrático. Antes, de los años 40 a los 60, se impartía en las escuelas e incluso en la Universidad una «Formación del Espíritu Nacional» que más bien era un adoctrinamiento unilateral, al que, por otro lado, no se concedía mucha importancia académica. Hacia el año 70 hubo un intento de renovar la asignatura de Formación Política, que por desfase y falta de interés prácticamente había desaparecido de los programas escolares. El Ministerio de Educación dio unas orientaciones pedagógicas que fueron bastante ignoradas, y hasta el año 76 no se llegó a un planteamiento serio del problema de la formación cívica de niños y jóvenes. En ese año se introduce en el curriculum de EGB una asignatura llamada «Educación para la Convivencia», con carácter experimental por un período de dos años.

A partir del curso 1978-79 han quedado incluidos definitivamente en los programas del área social de la segunda etapa de EGB una serie de contenidos referentes a la Educación Ética y Cívica. La orden ministerial del 6 de octubre de 1977 señala como objetivo general de esta materia: «Preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales». Este enunciado general se desglosa después en otros diez objetivos, de los cuales sólo uno es de tipo cognoscitivo y los demás se refieren a la adquisición de valores, actitudes y pautas de conducta.

Los contenidos se agrupan en tres niveles: en sexto curso se estudia la convivencia en general y sus fundamentos morales y jurídicos; los grupos convivenciales humanos (familia, escuela, nación, etc.) y los conflictos sociales; en séptimo, la democracia, los derechos humanos, la Constitución española y las instituciones internacionales, y en octavo, la autorrealización personal, el trabajo, ideología y partidos políticos, la paz mundial y la solidaridad entre los pueblos.

Se sugieren también una serie de métodos didácticos individua-

lizados y de grupo, que el profesorado puede utilizar para dar a esta materia su carácter propio. Pero sobre todo se hace hincapié en la necesidad de que sea el propio ambiente escolar el que fomente las actitudes de respeto, tolerancia, participación, responsabilidad y compañerismo: «La escuela debe tener una organización comunitaria que estimule la fijación de esas actitudes y esquemas de comportamiento positivos, lo cual dependerá, más que de la adquisición de conocimientos programados, de la calidad de las relaciones interpersonales que caractericen al centro y de las relaciones que el profesor establezca con sus alumnos y ayude a crear entre ellos en el aula y fuera de ella, así como de su apertura a la comunidad circundante.»

Todo esto es lo legislado. Aún es pronto para saber hasta qué punto estas orientaciones se han hecho realidad en las escuelas. Como puede verse, al no ser considerada como una asignatura del curriculum sin más, resulta más difícil de implementar. Porque exige una implicación del centro escolar entero, de su organización, de su ambiente y de todas las personas que trabajan en él, y esto es mucho menos simple que la introducción de una asignatura nueva. Además, la consecución de objetivos actitudinales y de conducta requiere métodos didácticos y procedimientos de evaluación distintos de los habituales en la escuela, que está acostumbrada más bien a impartir y evaluar conocimientos.

En Bachillerato aún no se ha llegado a incluir en el curriculum la Educación Cívica con la nueva orientación que la democracia exige. En el plan de estudios de 1975 se incluye la «Formación Política, Social y Económica» para los cursos segundo y tercero. Pero esta asignatura dejó de impartirse porque el cambio de régimen político hizo perder sentido a su enfoque y a gran parte de sus contenidos. En la actualidad parece estarse estudiando el planteamiento más adecuado de la formación cívica y política a este nivel. Existe ya una norma de enseñanza de la Constitución dentro de la asignatura de Historia, pero esto es sólo un aspecto parcial del tema. Es de esperar que, como en EGB, se llegue a plantear globalmente la Educación Cívica como un asunto que concierne a la vida escolar en su totalidad.

6. LA INVESTIGACION SOBRE SOCIALIZACION POLITICA DE LOS ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: ANTECEDENTES EMPIRICOS Y OBJETIVOS

Es este un campo poco explotado empíricamente, porque ocurre que los adultos encargados de velar por la educación de niños y adolescentes suelen tener grandes reticencias hacia todo sondeo de las ideas, actitudes o actividades de éstos relacionadas con la política. Siempre con la idea de que los niños son unos seres «inocentes» a quienes hay que mantener aislados del mundo complejo y corrupto de los mayores, profesores y padres recelan de todo el que venga a perturbar con preguntas inquietantes el supuesto «nirvana» de su clase o su familia. Así, el investigador en este terreno suele encontrar obstáculos sobreañadidos a las dificultades normales de cualquier sondeo realizado entre adolescentes. Quizá sea esta —junto con los indudables problemas intrínsecos de una investigación de este tipo— la razón de la escasez de estudios empíricos sobre la socialización política infantil y juvenil.

A pesar de todo, algunos estudios existen. Se puede citar como ejemplo de los realizados en Europa y posteriores al 70 los de Annick Percheron, publicados en Francia en 1974 y 1978. El primero, titulado «L'Univers politique des enfants», pretende descubrir el esquema de organización de los conocimientos e ideas políticas de los niños franceses de 10 a 14 años y llega a la conclusión de que ellos tienen su mundo político propio no calcado del de los mayores y basado más en vivencias concretas que en principios abstractos. El segundo, «Les 10-16 ans et la politique», ha sido realizado en colaboración con F. Bonnal y D. Bög y se refiere a la adquisición de normas y valores ideológicos por parte de los adolescentes.

El precedente inmediato de nuestra investigación es la realizada bajo los auspicios de la IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) por Torney, Oppenherm y Farnen y publicada en 1975 con el título «Civic Education in Ten Countries». Fue un estudio llevado a cabo en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Irlanda, Irán, Israel, Holanda, Nueva Zelanda y Suecia entre estudiantes de 10 años, de 14 y preuniversitarios, con el propósito de comprobar su nivel de socialización política en los tres aspectos fundamentales (conocimientos, actitudes y percepciones), establecer en lo posible el grado de influencia de los factores familiares y escolares y hacer comparaciones entre los chicos de distintos países y de distintas edades.

En España, en 1977-78 el INCIE realizó una investigación semejante a la de la IEA sobre una muestra nacional de niños de quinto y octavo de EGB, utilizando las pruebas elaboradas para el estudio en diez países, traducidas y adaptadas al contexto español. Este primer sondeo permitió extraer un buen número de conclusiones interesantes sobre la socialización política de la población infantil española, además de proporcionar una valiosa experiencia metodológica con vistas a ulteriores investigaciones de este tipo.

En este contexto y con estos precedentes inmediatos, que han permitido abordar el tema con cierto conocimiento del terreno en que nos movemos, se ha planteado el estudio de los conocimientos, actitudes y percepciones sociopolíticas de los estudiantes españoles que terminan la enseñanza secundaria y se proponen entrar en la Universidad.

Los objetivos de esta investigación son:

a) Obtener información objetiva del estado de la Educación Cívica de los alumnos de COU a nivel de conocimientos, actitudes y percepciones sociales.

b) Relacionar esta situación con una serie de factores que supuestamente inciden en ella, procurando determinar la importancia relativa de los mismos.

c) Comparar la situación de estos alumnos con la de los de EGB, principalmente en cuanto a su maduración social, desde un estadio resguardado y de visión simplista de la sociedad a otro más realista, crítico y sofisticado.

d) Hacer comparaciones entre los alumnos de COU, según el tipo de centro, habitat y región.

e) Confirmar la comparabilidad del nivel de conocimientos y actitudes cívicas de los estudiantes españoles con el de otros países.

f) Indicar las posibles implicaciones del estudio para los programas escolares de Educación Cívica.

g) Establecer una base de comparación para estudios posteriores en circunstancias socio-políticas distintas de las actuales.

CAPITULO II

M E T O D O L O G I A

En este capítulo vamos a definir las variables de la investigación, describir los instrumentos de medida utilizados, comentar el diseño y procedimientos seguidos, razonar y describir la muestra, comentar los aspectos prácticos de la recogida de datos, su proceso y análisis e indicar alguna de las dificultades y limitaciones de la investigación.

Como perspectiva general conviene resaltar que desde un principio se decidió situar el presente estudio dentro del contexto proporcionado por el estudio previo de la IEA sobre la educación cívica. Se aceptó como punto de partida no sólo el enfoque teórico general de la IEA, sino también su metodología e instrumentación.

Se trataba, entre otras cosas, de conocer la situación española en cuanto a la socialización política y de compararla a la de los países estudiados por la IEA. Para ello era necesario utilizar esencialmente los mismos instrumentos de medida que utilizaron ellos, y esos instrumentos responden a una concepción teórica específica.

Esta dependencia de la IEA fue mayor cuando se estudió a los alumnos de quinto y octavo de EGB. Con los alumnos de COU, dentro del mismo esquema general, se procedió con mayor libertad a la hora de eliminar algunas variables y crear otras originales, lo cual repercutió en los instrumentos de medida que se reestructuraron totalmente.

En cuanto al orden de presentación de temas en este capítulo se ha considerado razonable cambiar la secuencia habitual en estos casos. Se ha preferido hablar primero de los instrumentos de me-

dida, porque ninguna de las variables del estudio requiere definiciones teóricas complicadas y porque lo realmente importante es conocer su definición operativa como resultado de los tests y cuestionarios con que son medidos.

I. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Como ya se ha indicado antes, tanto en quinto y en octavo de EGB como en COU, se partió de los tests y cuestionarios elaborados por la IEA.

De antemano se aceptó la limitación que implica el utilizar instrumentos de medida que tienen por finalidad comparaciones intraculturales.

Esos instrumentos, muy útiles para detectar la semejanza y diferencias entre varios países, normalmente no se adaptan perfectamente a la situación de ninguno de ellos. Ciertamente, se hubiera podido conseguir un conocimiento más ajustado de la realidad española si los instrumentos de medida se hubieran construido pensando sólo en España; pero se hubiera perdido la posibilidad de comparar con otros países. Y en líneas generales hay que reconocer que el conjunto de tests y cuestionarios elaborados por la IEA permiten dar una imagen bastante interesante de la realidad española, no sólo en comparación con otros países, sino de sí misma.

En todos sus instrumentos, la IEA siguió un proceso parecido: análisis conceptual, definición de objetivos comunes a los distintos países participantes, elaboración de los instrumentos, estudio piloto, análisis de su funcionamiento, remodelación de los instrumentos según esos análisis y versión final de los mismos.

La parte más complicada fue la referente a la medición de actitudes, como queda reflejado en el libro de Oppenheim y Torney (1974): «The Measurement of children's Civic Attitudes in different Nations». Entre otras dificultades cabe mencionar las siguientes:

a) La dificultad de conceptualizar las variables afectivas y hacer que los instrumentos sean a la vez comprensibles, no sesgen las respuestas y proporcionen la información requerida.

b) El problema de que los cuestionarios sean válidos para distintas edades, de manera que proporcionen una visión del desarrollo actitudinal de los niños y jóvenes y que al mismo tiempo no presionen las respuestas de los más pequeños en aquellos puntos en los que aún no tienen opinión formada.

c) La imposibilidad, por razones obvias de costo, de utilizar cuestionarios con preguntas abiertas y tests proyectivos que habrían podido proporcionar una información más rica y matizada.

En cuanto a la medición de las percepciones, al tener un componente cognoscitivo y otro afectivo o actitudinal, hay que decir que también presenta bastantes dificultades, sobre todo cuando se pretende medir ambos componentes al mismo tiempo, como lo intenta el cuestionario utilizado en este estudio. En realidad, en vez de medir el conocimiento se midió el desconocimiento de si una determinada institución desempeña las funciones por las que se pregunta. Para medir el segundo componente se preguntó el grado de acuerdo con relación a las funciones desempeñadas por las instituciones estudiadas por medio de una escala tipo Likert. En el capítulo sobre la percepción se especifica más detalladamente el método de medida de ambos componentes.

En total se partió de 12 tests y cuestionarios de la IEA. Algunos de esos cuestionarios, los de carácter más general, fueron utilizados por la IEA en los otros estudios sobre Matemáticas, Lengua, Ciencias, etc.

En el estudio de quinto y octavo de EGB se aceptó incluso el formato de los cuestionarios. La práctica demostró que esa solución no era muy acertada, por el exceso de tests y cuestionarios distintos, sobre todo si se tiene en cuenta que se aplicó además un cuestionario creado por Clare Bock para estudiar la ideología del rol sexual.

En el estudio de COU el equipo investigador cambió totalmente la presentación de los instrumentos de la IEA, eliminando secciones enteras e introduciendo preguntas nuevas para medir algunas variables no consideradas por la IEA. Además de buscar una información que se pensaba analizar y utilizar, se pretendía una presentación de los instrumentos que favoreciese su aplicación a los alumnos. Los instrumentos de medida quedaron reducidos a los siguientes cinco:

A) Cuestionario a contestar por el profesor:

1. «*Cuestionario del Profesor*» C. P. (Ver Apéndice.)

A contestar por el profesor que explicaba la Constitución o, si no, por el profesor de Filosofía.

Tiene dos secciones, una general (28 preguntas) y otra específica sobre Educación Cívica (51 preguntas), que corresponden a los

cuestionarios para el profesor de quinto y octavo EGB. No se pasó un «Cuestionario del director», porque el tipo de información que proporcionaba ya se conocía por otras fuentes desde el momento de muestreo de Centros.

En la parte general se averigua la edad, sexo, especialidad, preparación general, experiencia y métodos didácticos que ha tenido el profesor. En la parte específica se le pregunta sobre aspectos referentes a la educación cívica: formación, experiencia, métodos didácticos utilizados por el propio profesor, actividades preferenciales en la clase y en el colegio y su opinión sobre lo que es un buen ciudadano.

B) Tests y cuestionarios a contestar por los alumnos:

1. «Cuestionario General del Alumno» CGA. (Ver Apéndice.)

Consta de tres partes. En la primera parte se les pregunta a los alumnos sobre su edad, sexo, nivel ocupacional del padre, nivel educativo del padre y de la madre, facilidades educativas en la casa, tamaño de la familia, gusto por distintas asignaturas, etc., así como por sus «experiencias significativas», «integración familiar» e «ideología política» o, mejor dicho, «identificación partidista» del alumno y de la familia. Tiene 24 preguntas.

En la segunda parte se les interroga sobre sus intereses por películas y programas de televisión, discusiones políticas, actividades de tiempo libre asociadas con la socialización política, formas de interrelación y descripción del entorno escolar y de las clases de Educación Cívica, etc. Tiene 77 preguntas.

En la tercera parte se intenta medir sus actitudes respecto a los distintos aspectos de la vida escolar: escuela, profesores, materias, disciplinas y planes educativos futuros. Tiene 24 preguntas.

2. Test Otis-Lennon, TOL.

Sustituyó a la «Prueba de Vocabulario» de quinto y octavo de EGB, que tenía una doble finalidad, de las cuales una (comprobación de si los alumnos poseen o no el vocabulario necesario) se consideró inapropiada para alumnos al final de su enseñanza secundaria, y la otra (capacidad intelectual) se pensó que se conseguiría mejor con un test específico de inteligencia general utilizando una prueba verbal en contraposición a una prueba «no cultural». El test Otis-Lennon consta de 80 preguntas.

3. «Prueba Cognoscitiva», PC. (Ver Apéndice.)

Es un test totalmente paralelo a los utilizados en quinto y octavo de EGB en cuanto a formato y subpuntuaciones. Consta de 48 ítems, de los cuales 18 son comunes a la prueba utilizada en octavo de EGB. La distribución de los ítems en las distintas subpartes es la siguiente:

Subpartes	Contenido	NUMERO DE ITEMS		
		5.º E.G.B.	8.º E.G.B.	C.O.U.
1	Fundamentos y naturaleza del espíritu cívico	7	8	10
2	Instituciones Políticas Nacionales	8	8	5
3	Procesos Políticos Nacionales	5	7	6
4	Instituciones y Procesos Políticos Internacionales	9	10	10
5	Instituciones y Procesos Económicos	6	9	11
6	Instituciones y Procesos Sociales	6	5	6

Conviene tener en cuenta que las distintas subpuntuaciones se basan en un número distinto de ítems. A nivel de COU, las que más tienen son las subpartes 1, 4 y 5, y las que menos, las 2, 3 y 6. Esta composición diferencial de las subpartes matiza el sentido de la puntuación total en la prueba cognoscitiva, que es la suma de las puntuaciones en las subpartes.

4. «Cuestionario de opiniones», CO. (Ver Apéndice.)

Corresponde a las «Escalas Afectivas» de quinto y octavo EGB. Consta de 101 preguntas. Mide la actitud que tiene el alumno ante el Ayuntamiento de su localidad y del Gobierno del país, sus actitudes democráticas, tolerancia de la diversidad de ideas, actitud respecto a las libertades civiles, su opinión sobre la eficacia de la política, egocentrismo-sociocentrismo, grupos de influencia, percepción del conflicto entre grupos, su concepto del buen ciudadano, y participación en actividades cívicas.

5. «Cómo Funciona la Sociedad», CFS. (Ver Apéndice.)

Corresponde totalmente al cuestionario del mismo título de quinto y octavo EGB, aunque se modificó ligeramente la redacción de algunas de las funciones que realizan las instituciones sociales.

Tienen un total de 120 preguntas. El alumno manifiesta su percepción de diez instituciones sociales (elecciones, leyes, cortes,

sistema de gobierno democrático, Naciones Unidas, partidos políticos, sistema de ayuda social, sindicatos, grandes empresas, policía), indicando qué valores o funciones realizan.

* * *

La tabla 2.1 contiene las fiabilidades obtenidas en el estudio internacional y en la muestra española.

Los coeficientes de la adaptación española de los instrumentos de la IEA en conjunto son aceptables, incluso satisfactorios, aunque generalmente inferiores a los internacionales, comparativamente han funcionado mejor las pruebas y cuestionarios de COU que las de quinto de EGB, y de forma muy similar a las de octavo. En la población IV de España se han obtenido fiabilidades claramente superiores a las de quinto y octavo de EGB e incluso a las de la misma población IV de los restantes países en la evaluación y apertura de los gobiernos locales y nacionales.

Hay que tener especial cuidado al interpretar los resultados basados en los datos menos fiables, como, por ejemplo, es la participación en actividades cívicas.

En cuanto a la validez, no hay todavía datos sobre la validez empírica. Básicamente hay que contentarse con la validez de contenido de los tests y cuestionarios utilizados, tanto por la forma en que fueron constituidos como por la coherencia interna corroborada por expertos que los han utilizado.

II. VARIABLES

Todas las variables referidas a cada sujeto están recogidas en el correspondiente libro de claves. En quinto y octavo hubo 746 variables; en el de COU son 646. La mayor parte de esas «variables» son las preguntas de los distintos tests y cuestionarios. Esas variables «simples» dan origen, combinando varias de ellas, a las variables «compuestas», normalmente las más interesantes.

Cabe discutir si es aplicable a la presente investigación, básicamente correlacional, la categorización de las variables en dependientes, independientes e intervinientes o consecuentes. Con algunas reservas, pensamos que el categorizarlas en independientes y dependientes simplifica la comunicación y la visión global de las variables del estudio. Naturalmente, como es común en estos casos, algunas de las variables dependientes se pueden convertir en independientes para ciertos análisis, y viceversa.

En vez de variables independientes podría hablarse de «predic-

TABLA 2.1
COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LA MEDICION DE LAS VARIABLES BASICAS

	POBLACION I				POBLACION II				POBLACION IV			
	I. E. A.			ESPAÑA	I. E. A.			ESPAÑA	I. E. A.			ESPAÑA
	N.º items	Amplitud	Media		N.º items	Amplitud	Media		N.º items	Amplitud	Media	
Interés TV. temas públicos	6	0,50 - 0,60	0,55	0,65	6	0,63 - 0,73	0,69	0,72	6	0,64 - 0,74	0,67	0,65
Participación en discusiones	9	0,74 - 0,82	0,76	0,73	9	0,70 - 0,79	0,76	0,68	9	0,72 - 0,84	0,79	0,76
Rechazo de valores paternos	4	0,57 - 0,78	0,62	0,55	4	0,51 - 0,69	0,62	0,57	4	0,54 - 0,66	0,60	0,47
Afirmación de independencia	7	0,69 - 0,80	0,72	0,60	7	0,70 - 0,77	0,71	0,68	7	0,61 - 0,75	0,71	0,66
Participación en actividades cívicas ...	7	0,26 - 0,31	0,28	0,30	7	0,29 - 0,43	0,36	0,22	7	0,32 - 0,49	0,42	0,27
Igualdad en clase	5	0,38 - 0,54	0,49	0,57	5	0,37 - 0,67	0,58	0,62	5	0,46 - 0,70	0,65	0,70
Independencia de opinión en clase ...	4	0,54 - 0,63	0,62	0,52	4	0,49 - 0,74	0,65	0,70	4	0,65 - 0,80	0,78	0,78
Vocabulario-TOL (en España en la población IV) (*)	40	0,79 - 0,93	0,87		40	0,76 - 0,87	0,83		40	0,69 - 0,87	0,77	0,88
Evaluación Gobierno local	4	0,49 - 0,70	0,54	0,56	4	0,52 - 0,64	0,62	0,70	4	0,66 - 0,80	0,72	0,81
Apertura del Gobierno local	5	0,23 - 0,57	0,32	0,49	5	0,32 - 0,58	0,50	0,66	5	0,61 - 0,75	0,66	0,76
Evaluación del Gobierno nacional	4	0,49 - 0,64	0,57	0,61	4	0,46 - 0,69	0,67	0,79	4	0,66 - 0,81	0,77	0,83
Apertura del Gobierno nacional	5	0,08 - 0,56	0,42	0,48	5	0,20 - 0,60	0,48	0,66	5	0,61 - 0,74	0,67	0,75
Antiautoritarismo	10	0,64 - 0,66	0,65	0,51	10	0,55 - 0,74	0,68	0,52	10	0,52 - 0,74	0,64	0,46
Tolerancia y apoyo libertades civiles ...	9	0,45 - 0,62	0,58	0,58	9	0,52 - 0,66	0,58	0,61	10	0,54 - 0,66	0,65	0,51
Eficacia política	6	0,49 - 0,53	0,50	0,47	6	0,67 - 0,74	0,70	0,60	6	0,75 - 0,80	0,78	0,65
Apoyo de los derechos de la mujer ...	4	0,46 - 0,55	0,52	0,65	4	0,54 - 0,74	0,68	0,74	4	0,63 - 0,75	0,69	0,73
Criticismo	5	0,40 - 0,53	0,48	0,60	5	0,61 - 0,70	0,69	0,71	5	0,58 - 0,87	0,72	0,72
Igualitarismo respecto a todos los grupos (*)	12	0,73 - 0,83	0,79	0,77	12	0,64 - 0,83	0,78	0,81	12	0,72 - 0,86	0,77	0,74
Rechazo del conflicto adulto (*)	9	0,38 - 0,69	0,48	0,28	9	0,44 - 0,68	0,58	0,47	12	0,40 - 0,69	0,53	0,40
Percepción activa del civismo	6	0,47 - 0,64	0,54	0,50	6	0,50 - 0,72	0,57	0,60	6	0,48 - 0,69	0,60	0,49
Percepción no política del civismo ...	6	0,55 - 0,73	0,57	0,73	6	0,64 - 0,83	0,72	0,78	6	0,70 - 0,78	0,73	0,67
Test cognoscitivo total	41	0,79 - 0,93	0,87	0,79	47	0,83 - 0,89	0,87	0,81	48	0,72 - 0,87	0,80	0,76
Test cognoscitivo items comunes ...	18	0,60 - 0,87	0,73	0,62	18	0,71 - 0,80	0,78	0,70	18	0,47 - 0,76	0,56	0,50
Número de países		3		1		8		1		7		1

NOTA.—En las variables marcadas con (*) se calculó la fiabilidad según la fórmula 20 de Kuder-Richardson; en las demás, se obtuvo el coeficiente alfa.

tores», como lo hacen Oppenheim y Torney en el informe de la IEA, pues se ha preferido la terminología más común en España, que también tiene un sentido investigativo aplicable al caso presente.

Según el tipo de diseño del presente estudio, conforme se comentará en la sección III de este capítulo, lo que no tiene sentido es hablar de variables intervinientes, concurrentes, de confundido, etc.

Presentamos a continuación una revisión global de las distintas variables, agrupándolas en grandes bloques y después definimos las más importantes, indicando el instrumento de medida e ítems concretos en que se basan y que las definen operativamente. En los capítulos correspondientes a los resultados en cada una de las áreas se hacen algunas consideraciones más pormenorizadas sobre variables e instrumentos de medida.

Básicamente las *variables dependientes* son:

1. *Conocimientos:*

Conocimientos de los fundamentos y naturaleza del civismo, de instituciones políticas nacionales, procesos políticos nacionales, instituciones y procesos políticos internacionales, instituciones y procesos económicos, instituciones y procesos sociales, puntuación global cognoscitiva resultante de las puntuaciones en las seis variables anteriores.

2. *Actitudes:*

Actitudes tanto generales de tipo social como específicas ante el poder nacional y local, los valores democráticos y los distintos grupos sociales y concepto de buen ciudadano.

3. *Percepciones del funcionamiento de la sociedad:*

Se plasman en su visión de una serie de instituciones básicas (policía, cortes, elecciones, etc.) y en una serie de valores-funciones que esas instituciones realizan en mayor o menor grado (asegurar que haya justicia social, solucionar conflictos, etc.).

Las *variables independientes* pueden categorizarse como:

1. *Básicas:*

País, región, hábitat, sexo, tamaño de la familia, ocupación del padre, educación del padre, tipo de centro educativo, experiencias significativas, integración familiar y preferencia de voto del alumno.

2. *Complementarias:*

Inteligencia, entorno escolar, algunas características del profesor e independencia personal.

3. *Adicionales:*

Referentes a:

a) *Alumnos:* Tiempo dedicado a los deberes escolares y modo de realizarlos, actitudes respecto a las distintas materias y otros aspectos escolares, ciertas percepciones y actitudes respecto al entorno escolar y funcionamiento del centro, interés por aspectos específicos del mundo que le rodea, algunos comportamientos de posible repercusión en EC.

b) *Familia:* Ocupación de la madre, educación de la madre, bilingüismo, hábitos educativos, posición del alumno entre sus hermanos.

c) *Profesor:* Edad, sexo, años de experiencia docente en general y en Educación Cívica, horas de preparación de las clases, pertenencia a asociaciones profesionales, métodos de docencia y evaluación, objetivos asignados a la materia, fuentes de referencia en cuanto a contenidos, opiniones personales sobre Educación Cívica, tema tratado en clase y opiniones sobre actividades que se podrían facilitar a los alumnos.

d) *Centro educativo:* Coeducacionalidad en el Centro, bilingüismo, capitalidad de la localidad en que está ubicado el Centro, existencia de internado, tamaño del Centro (alumnos y profesores), ruralismo-urbanismo del emplazamiento del Centro.

Presentamos a continuación la definición operativa de las principales variables de la investigación:

A) Variables dependientes:

1. *CONOCIMIENTOS (Prueba cognoscitiva):*

a) *Puntuaciones parciales:*

1. *Fundamentos y naturaleza del civismo:* Conceptos básicos sobre civismo y definición de términos: estado, gobierno, patriotismo, libertad y responsabilidad, el mandato de la ley, la democracia. Items 3, 7, 19, 23, 26, 27, 40.

2. *Instituciones políticas nacionales*: Constitución, desarrollo histórico, gobierno local y estatal, poder legislativo, judicial y ejecutivo. Items 1, 8, 10, 20, 39.

3. *Procesos políticos nacionales*: Mecánica de las decisiones del gobierno, elecciones, impacto de la opinión pública, partidos políticos. Items 11-13, 31, 41.

4. *Instituciones y procesos políticos internacionales*: Política internacional, defensa nacional, política comparativa, el sistema político internacional y las organizaciones internacionales. Items 14, 15, 24, 28-30, 32, 33, 42, 43.

5. *Instituciones y procesos económicos*: Ingresos del Estado, aranceles de aduanas, prácticas económicas, impuestos, etc. Items 2, 21, 22, 34-37, 44-46, 48.

6. *Instituciones y procesos sociales*: La familia, la escuela, los medios de comunicación, tráfico, crimen. Items 16-18, 25, 38, 47.

b) *Puntuación total*:

Suma de las puntuaciones correctas de las seis áreas parciales precedentes.

2. *ACTITUDES*. (Las actitudes hacia el gobierno nacional y local por medio de un semántico-diferencial, las demás con escala tipo Lickert.)

a) *Generales de tipo social*

(«Cuestionario general del alumno», segunda parte):

1. *Interés por temas sociales en los medios de comunicación*: Temas de actualidad, trabajo en las fábricas, problemas sociales, gentes de otros países, etc. Items 3, 5, 7, 9, 11, 13.

2. *Participación en discusiones políticas con padres, profesores y amigos*: Items 15-23.

3. *Participación en actividades de tipo social y cívico*: Ser delegado de curso, buscar información sobre temas políticos, colaborar en una buena causa, etc. Items 28-34.

4. *Actuación democrática en el grupo de iguales*: Items 35-38.

b) *Actitudes ante el gobierno local y nacional*.

(«Cuestionario de Opiniones»):

1. *Valoración del Ayuntamiento*: Si es simpático, acogedor, popular, si se puede confiar en él. Items 1, 2, 4, 12.

2. *Apertura del Ayuntamiento a los ciudadanos*: Si se preocupa, presta atención a las quejas, etc. Items 6-10.

3. *Valoración del Gobierno nacional*: Si es simpático, acogedor, popular, si se puede confiar en él. Items 13, 14, 16, 24.

4. *Apertura del Gobierno nacional a los ciudadanos*: Si se preocupa, si presta atención a las quejas, etc. Items 18-22.

c) *Actitudes en cuanto a los valores democráticos.*

(«Cuestionario de Opiniones»):

1. *Antiautoritarismo*: Rechazo de la guerra y de la discriminación, valoración de las elecciones, etc. Items 32, 34, 46, 47, 49, 50-52.

2. *Tolerancia y apoyo a las libertades civiles*: Libertad de reunión y expresión, aceptación de diversas ideas, etc. Items 25, 27, 29, 30, 31, 33, 42, 43, 53.

3. *Sentido de la eficacia política*: Influencia de los ciudadanos en las decisiones del Gobierno, atención del Gobierno a la gente, etc. Items 28, 38, 39, 41, 44, 45.

4. *Apoyo a los derechos de la mujer*: Tanto en cuanto a su participación política como a sus derechos en general. Items 16, 35, 37, 40.

5. *Valoración del espíritu crítico*: Libertad para poder criticar al Gobierno, protestar en público, conveniencia de la crítica, etc. Items 31, 33, 43, 51, 54.

d) *Actitudes hacia los distintos grupos sociales.*

(«Cuestionario de Opiniones»):

1. *Visión de las influencias sobre las leyes de los grupos de presión* (Items 55-64): Gente rica, jefes de sindicatos, grandes empresas, etc.

2. *Desconocimiento de las influencias de distintos grupos de la sociedad* (Items 55-64): Militares, gente rica, medios de comunicación, etc.

3. *Desconocimiento global* (Items 25-54): Falta de opinión sobre la forma en que debería gobernarse la nación.

4. *Evitar la percepción del conflicto adulto* (Items 77-85): Entre diferentes tipos de personas como hombres-mujeres, obreros-patronos, partidos políticos, etc.

5. *Actitud igualitaria ante los diferentes grupos que integran*

la sociedad (Items 65-76): Jerarquías eclesiásticas, abogados, militares, comunistas, gitanos, médicos, etc.

e) *Concepto del buen ciudadano.*

(Cuestionario de Opiniones.)

1. *El buen ciudadano activo* (Items 88, 91, 92, 97, 98, 101): Vota en las elecciones, trata de cambiar las cosas, pertenece a un sindicato, etc.

2. *El buen ciudadano no comprometido* (Items 86, 95, 96, 99): Obedece a la ley, paga impuestos, está al día de lo que pasa en el mundo, se pone de pie al oír el himno nacional.

3. *El buen ciudadano no politizado* (Items 87, 89, 90, 93, 94, 100): Es educado, leal a su familia, trabaja, estudia, etc.

3. *PERCEPCIONES DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD* («Cómo Funciona la Sociedad»).

a) *Instituciones sociales consideradas:*

1. Elecciones (Items 1-12).
2. Leyes (Items 13-24).
3. Cortes (Items 25-36).
4. Sistema de gobierno democrático (Items 37-48).
5. Naciones Unidas (Items 49-60).
6. Partidos políticos (Items 61-72).
7. Seguridad Social (Items 73-84).
8. Sindicatos (Items 85-96).
9. Sistema económico de grandes empresas (Items 97-108).
10. Policía (Items 109-120).

b) *Funciones y valores realizados por las instituciones:*

1. Asegurar una equitativa distribución de bienes.
2. Solucionar conflictos y desacuerdos.
3. Beneficiar a los ricos.
4. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.
5. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.
6. Forzar a la gente a obedecer las normas.
7. Crear desacuerdos.
8. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensan.

9. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.
10. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.
11. Impedir que la gente dañe a los demás.
12. Hacer que suban los precios.

c) *Variables compuestas:*

1. Desconocimiento de cada institución por separado.
2. Desconocimiento global de las instituciones.

B) Variables independientes:

1. *BASICAS:*

a) *País:*

España, Irlanda, Alemania y Estados Unidos.

Nota.—Se escogieron sólo países con los que tenía más sentido comparar a España, teniendo en cuenta los que se utilizaron en quinto y octavo de EGB, que fueron Italia, Alemania y Estados Unidos. Como en COU no participó Italia, se le sustituyó por Irlanda.

b) *Región:*

— *Microrregiones:*

1. Madrid (metrópoli).
2. Barcelona (metrópoli).
3. Vascongadas y Navarra.
4. Resto de Cataluña y Baleares.
5. Asturias.
6. País Valenciano.
7. Aragón.
8. Andalucía.
9. Centro (excluido Madrid).
10. Murcia.
11. Canarias.
12. Extremadura.
13. Galicia.

— *Macrorregiones:*

1. Centro.
2. Cataluña.

3. Vascongadas y Navarra.
4. Andalucía.
5. Galicia y Asturias.
6. Valencia y Murcia.
7. Varios.

c) *Hábitat:*

1. Poblaciones de menos de 50.000 habitantes.
2. Poblaciones de 50.000 o más habitantes.

d) *Sexo:* ▲

1. Varones.
2. Hembras.

e) *Tamaño de la familia:*

1. Hijo único.
2. Dos hijos.
3. Tres hijos.
4. Cuatro hijos.
5. Cinco hijos o más.

f) *Ocupación del padre y de la madre:*

1. *Amas de casa.*
2. *Obreros sin cualificar:* peones, agricultores asalariados, mozos, mujeres de la limpieza, empleadas del hogar, subalternos, empleados de comercio, servicios de limpieza...
3. *Obreros cualificados:* Conductores, oficiales, auxiliares administrativos, auxiliares de laboratorio, miembros de las Fuerzas Armadas y Cuerpos de Seguridad, hasta suboficiales...
4. *Obreros independientes con menos de dos empleados:* Tenderos con tienda propia, taxistas con taxi propio, agricultores con tierras propias...
5. *Profesionales de grado medio:* Capataces, administrativos, maestros, peritos, enfermeras, asistentes sociales, suboficiales de las Fuerzas Armadas y Cuerpos de Seguridad...
6. *Licenciados en general:* Técnicos de la administración, profesores de bachillerato, técnicos de grado superior de las empresas, oficiales y jefes de las Fuerzas Armadas y Cuerpos de Seguridad...

7. Profesionales liberales de nivel superior, empresarios de mediana empresa y grandes agricultores (entre 2 y 20 asalariados).

8. Médicos jefes de servicio, abogados de Estado, jueces, notarios, empresarios y directores de grandes empresas, altos cargos de la administración, catedráticos de Universidad, generales...

9. Inclasificables.

g) *Educación del padre y de la madre:*

1. Menos de educación primaria.
2. Educación primaria.
3. Formación profesional. Comercio.
4. Bachillerato.
5. Universidad.

h) *Tipo de Centro educativo:*

1. Estatal.
2. Privado religioso.
3. Privado laico.

i) *Experiencias políticas significativas.*

(Miembro de la familia con cargos políticos, detención o muerte de familiar, conflicto propio con la política por motivos políticos, etc.)

j) *Integración familiar.*

(«Cuestionario general del alumno», primera parte, Items 14-17): Tiempo de coincidencia semanal con la familia, integración afectiva, tolerancia de ideas.

k) *Identificación partidista.*

Partido que votaría el alumno, situándolo dentro de una escala con cinco intervalos que va de izquierda a derecha.

2. COMPLEMENTARIAS

a) *Inteligencia:*

Puntuación en el «Test Otis-Lennon, Nivel 6» de inteligencia general, tipo verbal.

b) *Entorno escolar:*

1. *Gusto por la escuela* («Cuestionario General del Alumno», tercera parte, Items 1, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 20, 21, 23): La encuentran agradable, les gusta el trabajo escolar y las asignaturas, etc.

2. *Entorno escolar permisivo* («Cuestionario General del Alumno», tercera parte, Items 2, 4, 9, 12, 16, 17, 18): Expresión de opiniones distintas de las del profesor, libertad en recreos, para sentarse en clase y para la elección de asignaturas, exigencia en cuanto al trabajo académico, etc.

3. *Igualdad en la clase* («Cuestionario General del Alumno», segunda parte, Items 57, 62, 63, 66, 68): Existencia de grupos cerrados de alumnos, no favoritismo por parte de los profesores, etc.

4. *Estímulo de la independencia en clase* («Cuestionario General del Alumno», segunda parte, Items 60, 61, 65, 70): Libertad de opinión, expresión y decisión, aceptación del desarrollo con profesores, etc.

5. *Rituales patrióticos en la escuela* («Cuestionario General del Alumno», segunda parte, Items 56, 59, 64, 69): Canciones sobre España, himno nacional, ceremonias con la bandera nacional, cuadros de personajes nacionales.

c) *Características del profesor:*

(«Cuestionario del Profesor»):

1. *Métodos didácticos* («Sección General»: Items 19-28): Uso de libros de texto, ejercicios impresos, material individualizado, etc.

2. *Tolerancia de la discusión de problemas en clase* (Sección «Educación Cívica», Items 10, 11, 12, 14-19): Razones de preferencia de partidos, ateísmo, censura de libros, etc.

3. *Papel de los alumnos en las decisiones escolares* (Sección «Educación Cívica», Items 20-22): Programa escolar, disciplina, asociación escolar.

4. *Papel socio-político de los alumnos* (Sección «Educación Cívica», Items 23-26): Campañas electorales ficticias o reales, discusiones políticas en clase, debates escolares, trabajo social.

5. *Concepto del buen ciudadano activo* (Sección «Educación Cívica», Items 29, 32, 33, 38, 39, 42): Vota en las elecciones, trata de cambiar las cosas, pertenece a un sindicato, etc.

6. *Concepto del buen ciudadano no comprometido* (Sección «Educación Cívica», Items 27, 36, 37, 40): Obedece la ley, paga impuestos, está al día de lo que pasa en el mundo, se pone de pie al oír el himno nacional, etc.

7. *Concepto del buen ciudadano no politizado* (Sección «Educación Cívica», Items 28, 30, 31, 34, 35, 41): Es educado, leal a su familia, trabaja, estudia, etc.

d) *Independencia personal:*

(«Cuestionario General del Alumno», segunda parte.)

1. *Rechazo de valores paternos* (Items 41, 42, 45, 47): Es mal-educado con sus padres, hierde los sentimientos de sus padres, hace deliberadamente cosas que a la gente mayor no le gusta, etc.

2. *Afirmación de su independencia* (Items 39, 43, 49, 50, 53, 55): Fuma, sale de noche sin permiso, conducta marginal de la sociedad, etc.

III. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

En el presente estudio no se ha utilizado ningún diseño experimental o cuasi experimental. Es de los muchos estudios psicopedagógicos exploratorios en que se define un área de interés y se trata de ver la interrelación de variables y las diferencias existentes entre grupos significativos para llegar a un mejor entendimiento del fenómeno estudiado y a una mejor conceptualización de la dinámica existente entre las distintas variables.

El estudio de los alumnos de COU, como el de los alumnos de quinto y octavo de EGB, aun con el antecedente del estudio internacional de la IEA, ha tenido un carácter exploratorio. En el estudio de quinto y octavo de EGB se quería saber sobre todo el nivel relativo de los alumnos españoles en comparación al de los otros países. Sobre este problema el equipo investigador no quiso plantearse ninguna clase de hipótesis. En el estudio de COU, respecto a este punto, la finalidad principal era simplemente completar el cuadro ya mencionado con los alumnos de quinto y octavo de EGB.

En cuanto a la interrelación de variables, en la hipótesis implícita, no planteada formalmente, era en ambos estudios que se daría una situación parecida a la descubierta en el estudio internacional. Lo que se ha hecho en el estudio de los alumnos de COU ha sido precisar más finamente esa interrelación de variables. Mientras que en el primer estudio los análisis fueron casi únicamente univariados y bivariados, en el segundo se procedió por analogía con los diseños factoriales, utilizando profusamente análisis multivariados.

El procedimiento seguido ha sido el típico de las investigaciones exploratorias. La primera tarea, definición del área de estudio y de las variables a analizar, se simplificó enormemente al aceptar como marco de comparación el del estudio internacional de la IEA.

Tampoco hubo problemas especiales en cuanto a la medición de variables. No hizo falta un estudio piloto formal, en parte porque ya se tenían algunos datos sobre algunos de los cuestionarios, utilizados ya en el estudio de quinto y octavo de EGB, y en parte porque se tenía la convicción de que instrumentos de medida que habían demostrado ya su utilidad en varios países, si se traducían-adaptaban convenientemente, también resultarían prácticos en España. Es ésta una hipótesis discutible, sobre la que variarán las precisiones según la experiencia personal o falta de ella en cuanto a adaptación de instrumentos de medida extranjeros. En vez del estudio piloto formal se prefirió simplemente aplicar todos los cuestionarios, una vez traducidos-adaptados en unas clases de Madrid para limar detalles.

Sobre el muestreo se habla en párrafo aparte en el apartado IV.

La recogida de datos no presentó dificultades técnicas o prácticas especiales. El personal contratado para este fin tuvo un entrenamiento previo, sobre todo de cara a unificar criterios y condiciones de aplicación. Los datos se recogieron antes de la Pascua de 1979 en torno a la tercera evaluación.

Se modificó el programa de control de forma para la entrada de datos que, por razones de costos, fueron codificados y grabados. No se utilizaron lecturas ópticas ni se recurrió a los medios técnicos de Iowa y New York, como se hizo en el estudio internacional de la IEA.

Los análisis estadísticos se hicieron en el Centro de Cálculo de la Universidad del País Vasco en Lejona (Vizcaya). En el estudio de quinto y octavo de EGB se habían hecho en el Centro de Cálculo de la Universidad de Estocolmo. Se hizo por razón de plazos y condicionamientos del estudio, pues se creyó más rápido, seguro, eficiente y económico acudir a Suecia. En el caso de COU ha servido para potenciar la infraestructura necesaria para estudios posteriores similares al presente.

Sobre los análisis estadísticos realizados se habla en el apartado IV.

Merece la pena llamar la atención sobre un aspecto metodológico que todavía no es frecuente en España en este tipo de investigaciones. Nos referimos al «libro de claves» (codebook) que sirvió no sólo de guía práctica insustituible en el manejo de las mu-

chísimas variables del estudio, sino también como base de cuantificación y ponderación de las mismas, como síntoma de una buena organización de datos y como medio ágil de comunicación con programadores y procesadores de datos.

IV. MUESTRA

Se seleccionaron un total de 2.000 alumnos por un procedimiento aleatorio estratificado con afijación proporcional para cada región, según sus respectivas poblaciones escolares de tercero de BUP y según estas tres variables.

- Sexo.
- Hábitat (más de 50.000 habitantes, incluyendo a la capital de provincia siempre, aun cuando no tuviera 50.000 habitantes, y menos de 50.000).
- Tipo de centro (estatal y privado).

No se pudieron utilizar las estadísticas de COU en lugar de las de tercero de BUP, ya que el Curso de Orientación Universitaria, durante el año académico 1977-78, presentaba anomalías muy significativas debido al reajuste producido por el paso de un plan de estudios, con dos cursos de Bachillerato, a otro con tres cursos de BUP; COU quedó constituido en el referido curso académico por alumnos repetidores de cursos anteriores y por alumnos procedentes del Bachillerato antiguo.

El ámbito de la muestra era nacional, con exclusión de Ceuta y Melilla. A última hora también se tuvo que excluir las Islas Canarias.

La división de la población por regiones se hizo siguiendo los criterios del informe FOESSA de 1970, ya que se tuvieron en cuenta aspectos socioculturales, tan importantes para nuestra investigación.

Por razones de conveniencia, a la hora de la recogida de datos se eligió al azar una provincia para representar a cada región. Este método aleatorio en algunos casos fue alterado, eligiéndose dos provincias en aquellas regiones que, según nuestro criterio, presentaban diferencias sustanciales interprovinciales, ya fuera a nivel demográfico o ya fuera a nivel socioeconómico y cultural.

Las regiones estudiadas, las provincias respectivas que representaban a cada una de ellas y el número de alumnos por región,

según la afijación proporcional, sobre el total de 2.000 proyectado, fueron éstos:

Regiones	Provincias	Núm. de de alumnos
Madrid	Madrid	340
Barcelona	Barcelona	240
País Vasco (Vizcaya, Guipúzcoa y Alava)	Vizcaya y Guipúzcoa	130
Baleares	Mallorca	30
Asturias	Oviedo	70
País Valenciano (Castellón, Valencia y Alicante)	Valencia y Alicante	160
Resto de Cataluña (Gerona, Lérida y Tarragona)	Gerona	70
Navarra	Navarra	30
Aragón (Zaragoza, Huesca y Teruel)	Zaragoza y Huesca	70
Galicia costera (La Coruña y Pontevedra)	La Coruña	90
Andalucía Occidental (Huelva, Sevilla, Córdoba y Cádiz)	Sevilla y Huelva	140
Castilla (Santander, Palencia, Valladolid, Burgos y Logroño)	Burgos	110
Murcia (Murcia y Albacete)	Murcia	60
Andalucía Oriental (Jaén, Granada, Málaga y Almería)	Granada	140
Canarias (Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife)	Santa Cruz de Tenerife	60
León (León, Zamora y Salamanca)	León	80
Central (Cuadajajara, Toledo, Cuenca y Ciudad Real)	Cuenca	60
Sierra (Segovia, Segovia y Avila)	Segovia	30
Extremadura (Cáceres y Badajoz)	Cáceres	50
Galicia interior (Lugo y Orense)	Orense	40
	Total	2.000

De 2.000 alumnos del total de la muestra proyectada, 1.100 eran de centros estatales y 900 de centros privados, 960 eran de sexo masculino y 1.040 de sexo femenino, 1.410 estudiaban en poblaciones con más de 50.000 habitantes o capitales de provincia y 590 en poblaciones con menos de 50.000 habitantes.

V. ANALISIS

Conviene hacer notar, en primer lugar, que la casi totalidad de las variables dependientes y de las variables independientes secundarias son variables compuestas, continuas. Las variables independientes básicas son en su mayoría inevitablemente cualitativas.

En segundo lugar conviene resaltar que la amplitud de muchas

de las variables compuestas no es muy grande, y eso hace que diferencias pequeñas entre subgrupos sean significativas con gran facilidad, sobre todo dado el gran número de casos de las muestras utilizadas especialmente en las comparaciones internacionales. Esto obliga a atemperar los análisis estadísticos tradicionales con consideraciones prácticas más que con análisis estadísticos modernos más refinados.

En cuanto a los análisis concretos realizados, se comenzó por obtener los coeficientes de fiabilidad de las principales variables, el coeficiente alfa en la mayoría de los casos y el de Kuder-Richardson en las variables de tipo cognoscitivo.

Luego se calcularon estadísticas univariadas, con distribuciones de frecuencias y porcentajes por preguntas y alternativas por pregunta y con cálculo de medias y desviaciones típicas en las variables continuas.

Después se calcularon estadísticas bivariadas: tabulaciones cruzadas con X^2 e índices de correlación correspondientes para las variables discretas y con análisis de varianza y correlaciones de Pearson para las variables continuas. Por razones prácticas de simplicidad se renunció a la posibilidad de hacer tabulaciones cruzadas y análisis de varianza por dos o más variables independientes.

Los niveles de significatividad de los X^2 y razones F han sido representados en las tablas de la siguiente forma:

- xxxx = significativo a un nivel superior al .0001.
- xxx = significativo al .001.
- xx = significativo al .01.
- x = significativo al .05.
- = no significativo al menos al .05.

Con los datos de COU, antes de pasar a las regresiones múltiples, se hizo un análisis factorial de las 43 principales variables compuestas que en teoría son distintas manifestaciones de ese gran campo que se denomina «educación cívica» o «socialización política». Se hizo en parte para ver si la gran subdivisión en conocimientos, actitudes y percepciones tiene sentido empírico; para poner de manifiesto la redundancia implícita en muchas variables y, sobre todo, para utilizar variables representativas de cada uno de esos factores como variables dependientes en las regresiones múltiples.

En cuanto a éstas, en un principio se creyó que las limitaciones técnicas eran mayores que las reales, y se pensó en hacer regresiones múltiples por bloques de variables.

El bloque de las variables independientes *personales* estaba compuesto por el sexo, ideología del alumno, experiencias significativas, ver televisión, lectura de diarios, independencia personal y rechazo de valores paternos.

El bloque de las variables *familiares*, por ocupación del padre y de la madre, educación del padre, lengua, ideología del padre, integración familiar, acuerdo político con la familia y discusión de temas políticos con los padres.

El bloque de las variables *socio-educativas*, por hábitat, región, tipo de centro, discusión de temas políticos con profesores, igualdad de trato en clase, fomento de independencia en clase, gusto por la escuela y ambiente escolar (autoritarismo-permisividad).

El intento de esta regresión múltiple por bloques hubiera sido determinar las variables más fuertes en cada uno de ellos y luego comparar las más fuertes de cada bloque. Se consiguió esta finalidad al aceptar el programa de ordenador una regresión múltiple de todas las variables a la vez.

Noonan (1978) propuso una forma de análisis multivariado para datos como los de la presente investigación en respuesta a la crítica de Peaker al método de «path analysis» que se utilizó en los análisis de la IEA. En resumidas cuentas, se trata de una difícil búsqueda de causalidades entre variables en estudios correlacionales. Aceptando las limitaciones teóricas y las «arbitrariedades» implícitas en el modelo se hizo también este tipo de análisis con los resultados que se indicarán en el capítulo.

VI. DIFICULTADES Y LIMITACIONES

La principal limitación de la investigación es el marco teórico en el que se encuadra, el proporcionado por el estudio de la IEA. Había razones para aceptar ese marco, básicamente la comparación de España con otros países. También prácticamente esa elección facilitó muchos aspectos de la investigación. Pero indudablemente cabían otros enfoques, otras variables, otros instrumentos de medida.

En concreto, cabía una definición distinta de socialización política y se podía haber abundado más en la búsqueda de posibles variables independientes, procurando una mejor representación de variables personales, familiares, educativas y sociales. No hubiera sido fácil conseguir información sobre algunas de ellas, a no ser

intentando llegar también a los padres de los alumnos, pero hubiera sido otro enfoque de la investigación.

Otra limitación aceptada fue el no estudiar a los alumnos de Formación Profesional y a los alumnos de segundo de BUP. En favor de hacerlo estaba el tener más datos para determinar mejor los pasos de la evolución de los alumnos españoles en cuanto a la educación cívica y el incluir alumnos representativos de una mayor variedad social y política. En contra estaba la ampliación de costos y plazos que, en opinión del equipo investigador, no eran proporcionales a la información que se iba a obtener. La información fundamental ya se había conseguido en la investigación de quinto y octavo de EGB; el estudio de los alumnos de COU tenía sentido para completar la perspectiva, pero sin exagerar sus objetivos. Además se añadió una razón coyuntural, y es la deseada reforma de la Formación Profesional, con el peligro de que los resultados que se obtuvieran fueran aplicables a una situación superada en un futuro próximo.

Otro detalle a tener en cuenta es que se han comparado los alumnos de España de 1977 y 1979 con los de otros países en 1971. Se buscaba una referencia internacional y se utilizó la única disponible. La diferencia de fechas no quiere decir, naturalmente, que la comparación no tiene sentido, sino que lo hubiera tenido más si los datos fueran de fechas más próximas.

También conviene recordar que es necesaria especial cautela al generalizar las conclusiones de este estudio cuando se basan en subgrupos (regiones, tipo de centro, etc.) de la muestra total española y en las escalas de menor fiabilidad.

En todo el proceso de la investigación ha habido un intento de tener en cuenta las posibles aplicaciones a la realidad educativa, que ha sido especialmente cambiante en los últimos años en cuanto a la educación social y política. También en nuestro caso hay el peligro de que se dé el desfase habitual entre investigación y práctica educativa. Esto sin olvidar las finalidades puramente teóricas de la investigación y las posibilidades de aplicación práctica que también tiene.

CAPITULO III

CARACTERISTICAS SOCIOEDUCATIVAS, FAMILIARES Y PERSONALES DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA

En esta parte del estudio se pretende ofrecer una información general de las características de la muestra. De los datos que obran en nuestro poder solamente se han elegido aquellos que nos han parecido de especial interés para ayudar a una mejor comprensión del estudio, teniendo en cuenta que el objetivo de este capítulo es tan sólo el servir de enmarque para una mejor comprensión de los datos que se van a presentar de un modo más matizado y preciso en los capítulos posteriores, donde se ofrecen datos referentes a los conocimientos, actitudes y percepciones del funcionamiento de la sociedad.

Para presentar la muestra objeto de nuestro estudio, es decir, la panorámica general del trabajo, metodológicamente hemos tomado como criterio las variables independientes utilizadas en el estudio. Con el fin de lograr una mejor comprensión de las mismas, las hemos agrupado en tres categorías: las variables que hacen referencia al ámbito socioeducativo, las variables familiares y las personales.

VARIABLES SOCIOEDUCATIVAS: En este tipo de variables se han englobado las que hacen referencia al ámbito geográfico, como puede ser la región y el hábitat. También se han recogido bajo este tipo de variables aquellas que están enfocadas más directamente a la escuela, como puede ser el tipo de centro, la igualdad de trato en clase, el fomento de la independencia en clase, gusto por la escuela, ambiente escolar, etc.

VARIABLES FAMILIARES: Bajo este epígrafe se han incluido las variables que hacen referencia a aspectos relacionados con el ámbito en que se mueve la familia, como puede ser la ocupación del padre, el nivel de estudios del padre y de la madre, la integración familiar, el grado de acuerdo político con la familia, etc.

Finalmente, otro grupo de variables serían las que denominaríamos *VARIABLES PERSONALES*: se refieren fundamentalmente al ámbito más personal del alumno. En este grupo de variables se incluyen aspectos tales como el sexo, la identificación partidista del alumno, si ha vivido o no experiencias políticas significativas, tipo de experiencias que ha vivido, horas que dedica a ver la televisión, leer diarios o revistas, rechazo de los valores paternos, independencia personal, etc.

La presentación de los datos se hará teniendo en cuenta cada uno de estos grupos de variables. Se contemplará la descripción general de la muestra al establecer, por una parte, comparaciones con otros países en los casos en los que sea posible, y por otra, estudiando las variables que acusan diferencias significativas en la muestra española.

Por medio de esta breve descripción de los datos de nuestro estudio intentamos ofrecer al lector una visión panorámica del campo en el que se desarrolla este trabajo y los diversos aspectos que tiene en cuenta, debido a las múltiples variables que se han utilizado en el estudio.

I. DATOS REFERENTES AL AMBITO SOCIOEDUCATIVO

El campo que abarcan las variables socioeducativas en nuestro estudio es muy amplio. Hacen referencia tanto al ámbito geográfico: la región y el hábitat, como a las variables más directamente relacionadas con aspectos escolares. Entre ellas destacamos: el tipo de centro al que asisten los alumnos, la igualdad de trato en clase, el gusto por la escuela, si los profesores estimulan a los alumnos a ser independientes en la clase, el ambiente escolar, que hace referencia al grado de permisividad o antiautoritarismo del centro escolar. Se ha pretendido dar mucha importancia a este ámbito de socialización, porque es uno de los lugares donde la persona pasa gran parte de su tiempo en la etapa escolar.

* * *

La muestra elegida para nuestro estudio está compuesta por 2.000 alumnos de COU de todo el ámbito nacional. Se seleccionó como se ha indicado en el capítulo anterior, teniendo en cuenta las variables hábitat, sexo y tipo de centro.

Respecto al *hábitat* se han dividido en: hábitats de menos de 50.000 habitantes, de donde proceden 612 alumnos, y los de más de 50.000 habitantes, de los que proceden 1.242 alumnos. Como puede apreciarse, la mayoría de los estudiantes de COU provienen de hábitats de más de 50.000 habitantes, lugar donde se ubican la mayor parte de los centros de este nivel de estudios. Esto es obvio debido a que los centros escolares tienden a situarse en poblaciones grandes, principalmente en los niveles escolares superiores, como puede ser el nivel universitario.

La distribución de los datos de la muestra según *región*, a la que sería oportuno hacer referencia en este momento. Sin embargo, no creemos que sea necesario, debido a que en el capítulo dedicado a la metodología se indica pormenorizadamente el número de alumnos que proceden de cada una de las regiones españolas. (Véase pág. 45.)

Con respecto a las variables relacionadas más directamente con el ámbito escolar, estudiaremos en primer lugar el *tipo de centro*. La primera clasificación de los centros se hizo teniendo en cuenta tan sólo los centros estatales y privados. Ahora bien, para elegir la muestra, dado que disponíamos de los datos necesarios, nos pareció más conveniente tener en cuenta no sólo a los centros estatales y privados laicos, sino también a los privados religiosos, porque consideramos que esta clasificación más fina podría aportarnos una mayor matización en los resultados del estudio.

El número de alumnos según el tipo de centro es el siguiente:

Religioso = 594.

Privado = 221.

Estatal = 1.039.

Como puede apreciarse en los datos anteriores, la mayor parte de los alumnos proceden de centro estatales, es decir, de Institutos de Bachillerato. Seguidos de un número considerable de alumnos que asisten a colegios religiosos, y, finalmente, un número más reducido de alumnos asistentes a colegios privados laicos.

1. Igualdad de trato en clase y fomento de la independencia en clase

Estas variables de gran interés en el ámbito escolar son variables compuestas, es decir, agrupan una serie de variables y nos ofrecen información más fiable al recoger datos a través de diversas preguntas. En primer lugar, comparamos los resultados obtenidos en España con los de otros países; a continuación se hace alusión a los resultados que presentan diferencias significativas en la muestra española.

TABLA 3.1
IGUALDAD DE TRATO EN CLASE Y FOMENTO DE LA INDEPENDENCIA, SEGUN PAISES

Países	Variables	Igualdad de trato en clase			Fomento de la independencia en clase	
		N	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
España	...	1.864	2,8	0,6	3,5	0,8
Alemania	...	1.188	2,9	0,6	3,9	0,8
Irlanda	...	803	2,4	0,6	4,1	0,8
Estados Unidos	...	3.045	2,9	0,6	3,8	0,8

Como puede apreciarse en esta tabla, los resultados obtenidos en los países con los que se establecen comparaciones presentan una desviación típica respecto a la media exactamente igual, lo que nos viene a indicar que se trata de grupos bastante homogéneos. No obstante, se pueden observar algunas pequeñas diferencias si tenemos en cuenta la puntuación media de cada país. Los alumnos de Alemania y Estados Unidos perciben una mayor igualdad de trato en clase que los irlandeses. Sin embargo, los españoles alcanzan resultados muy semejantes a los obtenidos por los estudiantes de Alemania y Estados Unidos.

Si tenemos en cuenta la variable «fomento de la independencia en clase», podemos apreciar que los alumnos a los que más se les fomenta la independencia en la clase según los países estudiados son los irlandeses, que obtienen una puntuación media superior a la de los otros países. España obtiene la puntuación más baja en el fomento de la independencia en clase en comparación con los países estudiados. Es interesante constatar que los alumnos españoles perciben una igualdad de trato en clase muy similar a los de otros países. Sin embargo, con relación al fomento de la independencia en clase los resultados obtenidos ponen de relieve que en

España los profesores fomentan muy poco la independencia en clase; puede decirse que se fomenta menos la independencia de los alumnos en clase que en otros países.

Es interesante constatar en la muestra española que en los hábitats de menos de 50.000 habitantes existe una mayor igualdad de trato en clase que en los hábitats de más de 50.000 habitantes, con diferencias significativas muy acusadas. Por otra parte, también conviene indicar que el sexo femenino percibe una mayor igualdad de trato en clase que el sexo masculino con diferencias significativas al máximo nivel de significatividad. Sin embargo, por lo que se refiere al fomento de la independencia en clase, no existen diferencias según el sexo.

En la muestra española se encuentran diferencias significativas respecto al fomento de la independencia en clase según el tipo de hábitat. Es decir, los hábitats de menos de 50.000 habitantes tienden a fomentar la independencia en clase con diferencias significativas muy destacadas. Podría indicarse que las poblaciones pequeñas donde existe un menor número de habitantes tienden a potenciar más la independencia personal que los otros tipos de hábitats.

TABLA 3.2
FOMENTO DE LA INDEPENDENCIA E IGUALDAD DE TRATO EN CLASE,
SEGUN REGION

Regiones	Fomento de la independencia en clase			Igualdad de trato en clase		
	\bar{X}	σ	F/sig.	\bar{X}	σ	F/sig.
Madrid	3,42	0,81		2,88	0,61	
Barcelona	3,83	0,73		3,08	0,62	
Vascong. + Navarra ..	3,28	0,90		2,89	0,69	
Cataluña	3,62	0,78	7,55	3,06	0,68	
Asturias	3,24	0,90		2,89	0,74	2,95
Valencia	3,61	0,75		2,96	0,58	
Aragón	3,44	0,79		2,89	0,55	
Andalucía	3,45	0,83		2,85	0,58	
Centro	3,49	0,78		3,02	0,62	
Murcia	3,12	0,92		2,72	0,67	
Extremadura	3,68	0,74		3,05	0,65	
Galicia	3,26	0,80		2,95	0,65	

Como se desprende de la lectura de la tabla, pueden apreciarse diferencias significativas según región en lo que se refiere al fomento de la independencia y la igualdad de trato en clase.

Las regiones que tienden a fomentar más la independencia en clase son Barcelona, Extremadura, Resto de Cataluña y Valencia.

Si tenemos en cuenta las regiones en las que menos se fomenta la independencia en clase, podemos indicar según el rango de menor a mayor a Murcia, Asturias, Galicia, Vascongadas, más Navarra y Madrid. En general, puede decirse que los profesores tienden a fomentar muy poco la independencia de sus alumnos en clase.

Respecto a la variable igualdad de trato en clase según región, como puede apreciarse en la tabla 3.2, las regiones en las que los alumnos perciben una mayor igualdad de trato en clase son Barcelona, Extremadura, Resto de Cataluña y Centro. Las regiones en las que parece existir una menor igualdad de trato en clase son Murcia, Madrid, Aragón, Vascongadas y Asturias.

Si comparamos ambas variables, podemos indicar que tanto en Barcelona como en Extremadura los alumnos de COU perciben un mayor fomento de la independencia en clase y una mayor igualdad de trato que en el resto de España.

2. Gusto por la escuela y ambiente escolar

Estas variables referentes al ambiente escolar aportan datos de gran interés, como puede apreciarse en la tabla 3.3, que se presenta a continuación.

TABLA 3.3
GUSTO POR LA ESCUELA Y AMBIENTE ESCOLAR, SEGUN PAISES

Países	Variables	Gusto por la escuela			Ambiente escolar	
		N	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
España	...	1.864	1,3	3,9	3,3	2,4
Alemania	...	1.188	0,9	4,5	4,9	3,5
Irlanda	...	803	1,4	5,3	2,7	3,7
Estados Unidos	...	3.045	0,8	5,5	4,4	3,7

Con relación a la variable «gusto por la escuela», podemos indicar que en todos los países les gusta poco la escuela a los alumnos. Si bien cabe destacar que donde existe un menor gusto por la escuela es en Estados Unidos y Alemania, con diferencia considerable con respecto a los otros países. En España e Irlanda parece que, aunque les gusta poco la escuela a los alumnos, podría decirse que les disgusta menos que en los otros países.

Por lo que respecta al «ambiente escolar», es conveniente indicar que principalmente se pretende medir con esta variable el

grado de antiautoritarismo o permisividad de los centros. Como puede apreciarse en la tabla, el ambiente escolar más permisivo lo presenta Alemania, seguida de Estados Unidos. Por lo que concierne a España, puede apreciarse que el nivel de permisividad de nuestros centros es superior al de Irlanda, pero inferior al de los países indicados anteriormente.

Si tenemos en cuenta los resultados de la muestra española con respecto al gusto por la escuela, puede indicarse que existen diferencias significativas muy acusadas según sexo. Es decir, les gusta más la escuela a las mujeres que a los hombres con diferencias muy marcadas en esta variable. Parece ser que la mujer tiene más capacidad de adaptación a la institución escolar que el hombre. Sin embargo, no se constatan diferencias significativas en el gusto por la escuela cuando se tienen en cuenta variables tales como hábitat, tipo de centro, etc.

Respecto al ambiente escolar, pueden apreciarse diferencias significativas según el tipo de centro al que asisten los alumnos. Los centros privados laicos muestran un ambiente escolar más permisivo que los centros estatales. Sin embargo, los centros privados religiosos presentan un ambiente escolar menos autoritario que los otros tipos de centros.

TABLA 3.4
AMBIENTE ESCOLAR, SEGUN REGION

Regiones	Ambiente escolar			
	\bar{x}	σ	Rango	F/sig.
Madrid	3,86	2,15	4	13,63 ****
Barcelona	3,90	2,19	1	
Vascongadas y Navarra	3,19	2,33	8	
Cataluña y Baleares	3,86	1,87	5	
Asturias	1,55	2,57	12	
Valencia	3,49	2,04	6	
Aragón	3,87	2,31	2	
Andalucía	3,29	2,07	7	
Central	2,77	2,25	10	
Murcia	2,86	2,52	9	
Extremadura	3,87	2,70	3	
Galicia	2,57	2,89	11	

La tabla anterior pone de relieve la existencia de diferencias significativas muy acusadas en el ambiente escolar, es decir, el grado de antiautoritarismo del centro según las distintas regiones.

Como puede apreciarse, las regiones en las que se detecta un

mayor grado de permisividad en los centros son Barcelona, Aragón, Extremadura y Madrid. Las regiones en las que aparece una permisividad menor son Asturias, Galicia, la región Central y Murcia.

Es interesante constatar que en Barcelona y Extremadura los alumnos de COU percibían una mayor igualdad de trato en clase y a la vez sentían que sus profesores les fomentaban más su independencia personal. También en estas dos regiones existe un entorno escolar más permisivo que en las otras regiones españolas.

II. DATOS REFERENTES AL AMBITO FAMILIAR

La familia es uno de los ámbitos privilegiados para la socialización de la persona, especialmente en el período de su desarrollo. En este trabajo se ha intentado reunir alguna información que consideramos de interés respecto al ámbito familiar. En líneas generales, podemos indicar que se han recogido datos acerca del nivel ocupacional y educativo del padre, de la lengua que se habla preferentemente en la familia, de la identificación partidista del padre, del grado de acuerdo político con la familia y de la integración familiar, entre otros.

1. Nivel ocupacional y educativo de los padres

Se presentan a continuación algunos aspectos referentes al panorama familiar teniendo en cuenta en primer lugar el nivel ocupacional del padre.

TABLA 3.5
NIVEL OCUPACIONAL DEL PADRE

	Nivel	%
Obrero sin cualificar	145	7,8
Obrero cualificado	148	25,9
Empresario con menos de dos empleados	367	19,7
Grado medio	496	26,6
Licenciado	152	8,2
Liberales superiores	162	8,7
Altos cargos	47	2,6
NS/NC	8	0,5

Como puede apreciarse en la tabla 3.5, el porcentaje más elevado (26.6 por 100) se encuentra en los profesionales de «grado

medio», seguido de los «obreros cualificados», con un 25,9 por 100. A continuación podemos destacar un 19,7 por 100 entre los empresarios con menos de dos empleados. Finalmente, en los niveles ocupacionales extremos se encuentra un porcentaje muy pequeño de altos cargos (2,6 por 100) y un porcentaje un poco más elevado de obreros sin cualificar (7,8 por 100).

TABLA 3.6
NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES, EXPRESADO EN %

	Padre	Madre
Menos de primarios	11,8	16,6
Primarios	33,9	42,3
Bachillerato elemental	16,5	18,9
Bachillerato superior	9,0	9,7
Formación profesional	5,2	2,2
Carrera de grado medio	9,9	6,3
Carrera superior	12,4	2,8
NS/NC	1,3	1,2

Al observar la tabla 3.6, puede apreciarse que el porcentaje más elevado se encuentra en el nivel de estudios primarios tanto en lo que se refiere al padre (33,9 por 100) como a la madre (42,3 por 100). A continuación le sigue en ambos casos el nivel de Bachillerato elemental, con un 16,5 por 100 por lo que respecta al nivel de estudios del padre y un 18,9 por 100 por lo que se refiere al nivel de estudios de la madre. Seguidamente nos encontramos con los estudios inferiores a primarios, en los que se halla un porcentaje más elevado de mujeres que de hombres. Respecto a las carreras de grado medio y superior, existe un porcentaje más elevado de hombres con estudios medios y superiores que de mujeres, como puede comprobarse en los datos. Una vez más se constata que existe un mayor número de hombres con estudios superiores que de mujeres. Mientras tenemos un 12,4 por 100 de hombres con carrera superior, solamente aparecen un 2,8 por 100 de mujeres con este nivel de estudios. Por tanto, la diferencia sigue persistiendo, no sólo como estereotipo social, sino como una realidad constatada empíricamente.

2. Primera lengua hablada en la familia

Se ha considerado de interés recoger información sobre la lengua que se habla predominantemente en la familia. Como era de es-

perar, el castellano se habla en Madrid, zona Central, Andalucía, etcétera. En Barcelona, un 48,7 por 100 habla castellano y un 49,2 por 100 catalán. En Vascongadas, el 85,6 por 100 habla castellano y el 13,7 por 100 euskera. En Galicia, el 55,9 por 100 habla castellano y el 43,3 por 100 gallego. En el resto de España la mayor parte de la población habla castellano.

3. Identificación partidista del padre

Creemos de gran interés recoger información sobre el partido político que votarían tanto el padre como la madre si hubiera elecciones.

TABLA 3.7
PARTIDO QUE VOTARIA, SI HUBIERA ELECCIONES, EXPRESADO EN %

	Padre	Madre
Extrema izquierda	4,8	4,3
Izquierda	24,9	20,7
Centro	39,8	45,2
Derecha	17,7	16,9
Extrema derecha	4,6	4,3
No votaría	4,1	6,7
NS/NC	4,1	1,9

Como puede observarse en la tabla 3.7, el porcentaje más elevado de votos, tanto en lo que respecta al padre como a la madre, se halla entre los que votarían al centro. A continuación le siguen los que votarían a la izquierda y un porcentaje similar, aunque inferior votaría a la derecha. Los partidos extremos, tanto de izquierda como de derecha, se llevarían un pequeño porcentaje de votos. En general, se observa una tendencia en los hombres a votar más hacia la izquierda que las mujeres, aunque dicha tendencia no es muy acusada.

Si tenemos en cuenta la variable región, puede indicarse que en Vascongadas la tendencia general se inclina a votar a la izquierda; en Murcia, sin embargo, hacia centro-derecha. En el resto de España el número más alto de votos se los llevaría el centro, seguido muy de cerca por la izquierda.

4. Grado de acuerdo político con la familia

Por medio de esta variable se ha intentado medir el grado de acuerdo político que tienen los estudiantes de 17-18 años con su familia.

TABLA 3.8
ACUERDO POLITICO CON LA FAMILIA, SEGUN PAISES

Países	N	\bar{X}	σ
España	1.864	2,3	1,2
Alemania	1.188	2,5	1,2
Irlanda	803	2,8	1,4
Estados Unidos	1.045	2,6	1,4

Se ha estudiado el grado de acuerdo político de los estudiantes españoles de COU con los de otros países de su misma edad. Como puede apreciarse en la tabla 3.8, España es el país en el que aparece un menor grado de acuerdo político de los hijos con los padres, seguida de Alemania. Sin embargo, en Irlanda parece existir un mayor grado de acuerdo político de los hijos con sus padres que en los otros países con los que se establecen comparaciones.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en España en esta variable relacionándola con la identificación partidista del estudiante, obtenemos diferencias significativas muy acusadas.

TABLA 3.9
ACUERDO POLITICO CON LA FAMILIA, SEGUN LA IDENTIFICACION PARTIDISTA DEL ALUMNO

Identificación partidista	\bar{X}	σ	F/sig.
Extrema izquierda	2,02	1,12	
Izquierda	2,21	1,10	
Centro	2,77	1,21	64,94
Derecha	3,20	1,16	****
Extrema derecha	3,38	1,36	

Como se observa en la tabla 3.9, existen diferencias significativas que debemos tener en cuenta respecto al grado de acuerdo político de los hijos con los padres según la identificación partidista de los hijos. Los estudiantes que tienden a estar más de acuerdo con las ideas políticas de sus padres son los que se identifican

con partidos de extrema derecha y de derecha. Los que están menos de acuerdo con las ideas políticas de sus padres son los que votarían a la extrema izquierda y a la izquierda.

También se ha tenido en cuenta el grado de acuerdo político con la familia según el sexo. Esta variable acusa diferencias significativas respecto al grado de acuerdo político con la familia. Es decir, las mujeres en general tienden a estar más de acuerdo con las ideas políticas de su familia que los hombres.

5. Integración familiar

Respecto a la integración familiar no disponemos de datos comparativos con otros países. Por tanto, nos limitaremos a analizar el nivel de integración familiar en aquellas variables que acusen diferencias significativas en el ámbito nacional.

Si tenemos en cuenta la variable región, podemos constatar que existen diferencias significativas muy acusadas entre las distintas regiones españolas respecto al nivel de integración familiar. Las regiones en las que parece existir un nivel de integración familiar más logrado son Cataluña (sin Barcelona), Valencia, Centro y Madrid. Entre las que se aprecia un menor nivel de integración familiar se encuentran Asturias, Murcia, Andalucía y Extremadura.

Respecto al tipo de centro al que asisten los alumnos, podemos indicar que los centros donde se aprecia un nivel de integración familiar más elevado son los privados religiosos, seguido de los privados laicos, y, finalmente, de los estatales. Las diferencias que pone de manifiesto el análisis de varianza son significativas a nivel máximo de significatividad con el que trabajamos.

TABLA 3.10

INTEGRACION FAMILIAR, SEGUN EL NIVEL OCUPACIONAL DEL PADRE

Nivel ocupacional	\bar{X}	σ	F/sig.
Obrero sin cualificar	14,19	3,33	
Obrero cualificado	14,31	3,34	
Empresario con menos de dos empleados.	14,35	3,20	
Grado medio	14,98	2,98	4,71
Licenciado	15,17	2,90	****
Liberales superiores	15,39	2,96	
Altos cargos	15,83	2,66	

Como se observa en la tabla 3.10, existen diferencias significativas muy acusadas respecto al grado de integración familiar, según el nivel ocupacional del padre. Los altos cargos y los de profesiones liberales son los que alcanzan un mayor nivel de integración familiar. Los obreros sin cualificar y los obreros cualificados son los que presentan un menor nivel de integración familiar. Como se desprende de los datos, la integración familiar está relacionada con el nivel ocupacional del padre. Es decir, el grado de integración familiar va aumentando según se asciende en la categoría profesional del padre. Sin duda, creemos que éste puede ser un aspecto importante en la integración familiar, pero existen otra serie de factores que no hemos tenido en cuenta y pueden contribuir de modo decisivo a lograr una mayor integración familiar.

III. DATOS REFERENTES AL ALUMNO

En esta parte del estudio se hará alusión a las variables personales, es decir, a aquellas variables que están más directamente relacionadas con algunos aspectos de la vida de los estudiantes y hacen referencia a su propia persona. En este grupo de variables se incluyen: el sexo, la identificación partidista del alumno, la vivencia de experiencias políticas significativas, tipo de experiencias, horas que dedica a ver la televisión, leer diarios o revistas, rechazo de los valores paternos, independencia personal, etc.

Si tenemos en cuenta la variable sexo, podemos indicar que la muestra seleccionada para nuestro estudio está compuesta por 895 hombres y 968 mujeres. Como puede apreciarse, se trata de un número muy similar, aunque predomina el sexo femenino.

1. Influencia en las ideas políticas de los alumnos de COU

Por medio de esta variable intentamos detectar quién o qué es lo que más influye en las ideas políticas de los jóvenes de 17-18 años, estudiantes del curso de Orientación Universitaria.

Si se observa la tabla 3.11, puede apreciarse que lo que más influye en las ideas políticas de los alumnos de COU es el tomar parte activa en un debate el 25,1 por 100. También tienen gran poder de influencia los amigos (19,2 por 100), el escuchar los sucesos de actualidad en la radio o televisión, leer algo sobre personajes famosos (13,1 por 100), etc. Sin embargo, es preciso resaltar la poca influencia de los padres (3,5 por 100) en las ideas políticas

TABLA 3.11

**INFLUENCIA EN LAS IDEAS POLITICAS DE LOS ESTUDIANTES DE C. O. U.,
EXPRESADO EN %**

	%
Participar en un debate	25,1
Discusiones sobre partidos políticos, radio, TV.	5,2
Profesores	9,6
Padres	3,5
Lecturas	7,3
Amigos	19,2
Sucesos actuales en radio y TV.	10,4
Personajes	13,1
Otros	1,8
NS/NC	4,8

de sus hijos, aunque en parte es explicable debido a la edad. Los estudiantes de COU con 17-18 años tienen necesidad de afirmar sus ideas y su propia independencia personal, por lo cual tienden a no dejarse influir por las ideas políticas de sus padres, intentando afirmar de este modo su propia identidad.

TABLA 3.12

**HORAS SEMANALES VIENDO TV.,
EXPRESADO EN %**

	%
Ninguna	1,9
Entre 0 - 2	10,1
Entre 2 - 4	21,2
Entre 4 - 10	42,9
Entre 10 - 20	20,9
Más de 20	2,6
NS/NC	0,3

Se ha considerado de interés el comprobar cuánto tiempo dedican los estudiantes de COU a ver la televisión. Para ello se les preguntó por el número de horas que dedican semanalmente a ver la televisión. Como puede observarse en la tabla 3.12, el 42,9 por 100 se pasan ante el televisor de cinco a diez horas semanales. Existe otro grupo que se pasa ante el televisor de diez a veinte horas, pero es considerablemente más bajo que el anterior, un 20,9 por 100. Los estudiantes de COU que dedican más de veinte horas por semana a ver la televisión tan sólo asciende al 2,6 por 100.

Se les preguntó también a los alumnos de COU por el tiempo que dedicaban a la semana a leer diarios o revistas de actualidad.

TABLA 3.13
**HORAS SEMANALES PARA LEER REVISTAS
Y DIARIOS, EXPRESADO EN %**

	%
Ninguna	14,0
Entre 0 - 2	51,0
Entre 2 - 5	27,0
Más de 5	7,8

La mayor parte de los estudiantes de COU (el 51 por 100) dedican a la semana entre 0-2 horas a leer revistas y diarios. También existe un número de alumnos (el 27 por 100) que dedican entre dos y cinco horas a la lectura de revistas y diarios. Muy pocos alumnos (un 7,8 por 100) leen más de cinco horas.

Si comparamos esta tabla con la anterior, podemos comprobar que mientras el 42,9 por 100 se pasan de cinco a diez horas ante el televisor, sin embargo, tan sólo un 7,8 por 100 dedica más de cinco horas a la lectura de diarios y revistas. Es importante resaltar este dato, con el fin de comprobar el poder de influencia que tienen en los jóvenes los medios de comunicación social. En este caso las horas que los estudiantes de COU pasan viendo la televisión superan considerablemente a las horas que dedican a la lectura, bien sea de revistas de actualidad o de diarios.

2. Experiencias políticas significativas

Hemos considerado de especial interés el constatar si los estudiantes de COU habían vivido, bien ellos, su familia o alguien de su círculo de amistades más cercanas, alguna experiencia política que les hubiera afectado de una forma significativa en su vida. En los resultados se observa que el 26,3 por 100 ha vivido algún tipo de experiencia significativa en su vida, mientras que el 73,7 por 100 no ha vivido ningún tipo de experiencia que le haya afectado de esta forma. Ahora bien, a los alumnos que contestaron de modo afirmativo se les pidió que especificaran el tipo de experiencia que habían vivido.

TABLA 3.14

TIPO DE EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA, EXPRESADA EN %

	%
Familiar cargo político relevante	10,2
Detención o muerte de familiar o amigo	43,9
Conflicto propio con la policía por motivos políticos	6,8
Otras	30,9
NS/NC	14,2

Como puede apreciarse en la tabla 3.14, el porcentaje más alto (43,9 por 100) han vivido la detención o muerte de algún familiar o amigo; existe también un 10,2 por 100 de estudiantes de COU que han tenido algún familiar con un cargo político relevante y, finalmente, un porcentaje más pequeño (el 6,8 por 100) han vivido conflictos propios con la policía. Existe un 30,9 por 100 que dice haber vivido otro tipo de experiencias políticas que le han influido significativamente en su vida.

3. Identificación partidista del alumno

Se le preguntó a los alumnos de COU por el partido que votarían, es decir, por el partido con el que tienden a identificar más su modo de pensar.

TABLA 3.15

**IDENTIFICACION PARTIDISTA DEL ALUMNO,
EXPRESADO EN %**

	%
Extrema izquierda	14,4
Izquierda	33,4
Centro	16,6
Derecha	7,8
Extrema derecha	3,2
No votaría	24,6

Si observamos los datos que se recogen en la tabla 3,15, puede indicarse que existe una clara tendencia en los alumnos de COU a identificarse con los partidos de izquierda, es decir, de los alumnos que votarían, un 47,8 por 100, lo harían bien a la izquierda el 33,4 por 100 o a la extrema izquierda el 14,4 por 100. Existe un

16,6 por 100 que votaría centro y un menor número de estudiantes que votarían a la derecha, bien sea derecha o extrema derecha.

Finalmente, merece la pena destacar que muchos de los estudiantes de 17-18 años no votarían a ningún partido político, bien porque no se encuentran identificados con ninguno de los que hasta ahora existen o por diversas razones a las que el alcance de este estudio no nos permite llegar.

4. Rechazo de los valores paternos y afirmación de la independencia personal

Por medio de esta variable se pretende recoger datos acerca del rechazo que experimentan los estudiantes de COU a los valores de sus padres. En primer lugar se van a tener en cuenta los países con los que se establecen comparaciones.

TABLA 3.16
RECHAZO DE LOS VALORES PATERNOS, SEGUN PAISES

Países	N	\bar{x}	σ
España	1.864	2,0	0,5
Alemania	1.188	2,4	0,5
Irlanda	803	2,0	0,6
Estados Unidos	3.045	2,4	0,5

Los países en los que se rechazan con más fuerza los valores paternos son Alemania y Estados Unidos. Sin embargo, en España e Irlanda existe un menor rechazo de los valores paternos, como puede comprobarse en la tabla 3.16. Quizá pueda indicarse que los jóvenes procedentes de países más desarrollados, tanto económica como culturalmente —sería el caso de Alemania y Estados Unidos—, tienden a rechazar más fuertemente los valores paternos que los jóvenes de países con un grado de desarrollo más bajo, como sería el caso de España e Irlanda. Con esta interpretación no pretendemos ser reduccionistas, sino más bien todo lo contrario. Somos conscientes de que pueden influir, y de hecho influyen, múltiples factores en el rechazo de los valores paternos. Por tanto, lo único que pretendemos es llamar la atención del lector sobre los resultados obtenidos en este estudio al comparar los estudiantes españoles con los de otros países.

Con respecto al rechazo de los valores paternos y afirmación de

la independencia personal, creemos que es interesante contemplar dentro de la muestra española las variables en las que se encuentran diferencias significativas. De ellas destacaremos solamente las que ofrecen diferencias muy acusadas, como son la vivencia de una experiencia política significativa, la identificación partidista y el sexo.

En primer lugar queremos indicar que los estudiantes que han vivido alguna experiencia significativa en su vida tienden a afirmar su independencia personal y a rechazar con más fuerza los valores paternos que los estudiantes que no han vivido este tipo de experiencias.

TABLA 3.17

RECHAZO DE VALORES PATERNOS Y AFIRMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA PERSONAL, SEGUN LA IDENTIFICACION PARTIDISTA DEL ALUMNO

Identificación partidista	Variables	Rechazo de valores paternos			Afirmación de independencia personal		
		\bar{X}	σ	F/sig.	\bar{X}	σ	F/sig.
Extrema izquierda	...	2,10	0,45		1,83	0,46	
Izquierda	...	2,05	0,46		1,60	0,40	
Centro	...	1,88	0,48	8,89	1,46	0,34	26,67
Derecha	...	2,04	0,53	****	1,56	0,38	****
Extrema derecha	...	1,84	0,47		1,47	0,38	
No votaría	...	2,01	0,45		1,66	0,43	

La tabla 3.17 pone de relieve que existen diferencias significativas muy acusadas respecto al nivel de rechazo de los valores paternos según la identificación partidista del alumno. Como puede observarse, los alumnos que se identifican con partidos de izquierda, bien sea la izquierda o la extrema izquierda, tienden a rechazar más fuertemente los valores paternos que los que se identifican con la derecha. No obstante, conviene destacar que los alumnos que están más de acuerdo con los valores de sus padres son los que se identifican con partidos de extrema derecha.

Con respecto a la afirmación de la independencia personal, puede indicarse que los alumnos que tienden a ser más independientes son los que se identifican con partidos de izquierda, los que tienden a ser menos independientes de su familia, son los que votarían al centro. Como puede observarse en la tabla 3.17, existen diferencias muy acusadas con respecto a la afirmación de la independencia personal según la identificación partidista del alumno.

Es conveniente destacar que los alumnos que se identifican con

partidos de izquierda tienden a rechazar más fuertemente los valores paternos y también ponen más énfasis en la afirmación de su independencia personal. Sin embargo, los alumnos que se identifican con partidos de centro-derecha tienden a estar más de acuerdo con los valores de sus padres y ponen un menor énfasis en su independencia personal.

Si tenemos en cuenta la variable sexo, podemos señalar que se aprecian diferencias significativas muy acusadas respecto a la afirmación de la independencia personal, es decir, los hombres tienden a afirmar su independencia personal con mayor fuerza que las mujeres. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas respecto al rechazo de los valores paternos.

CAPITULO IV

CONOCIMIENTOS CIVICOS

En esta parte del trabajo se van a presentar los resultados del «Test de Conocimientos Cívicos», que mide la variable dependiente cognoscitiva. Como se indicó en el capítulo dedicado a la metodología, el «Test de Conocimientos Cívicos» mide aspectos relacionados con el fundamento y naturaleza del civismo, las instituciones políticas nacionales, los procesos políticos nacionales, las instituciones y procesos políticos internacionales, las instituciones y procesos económicos y las instituciones y procesos sociales. Se ha tenido en cuenta no sólo la puntuación total del test, sino también las puntuaciones parciales. Naturalmente, son más válidos los resultados de las puntuaciones totales. No obstante, también se presentan los resultados de las subpuntuaciones, porque pueden ser indicadores de los conocimientos de los alumnos en un área determinada: económica, social, etc.

A través de este estudio realizado a nivel de COU y en el anterior llevado a cabo a nivel de quinto y octavo de EGB, se ha podido comprobar una vez más la diferencia de captación de la realidad cívico-social de los estudiantes según la edad. Es decir, el desarrollo de la inteligencia, según Piaget, va pasando por diversos estadios; del preoperacional o preconceptual (2-7), que se caracteriza porque el niño tiende a personalizar y a captar la realidad de forma egocéntrica, al de las operaciones concretas (7-11), que se caracteriza por la organización conceptual del ambiente que rodea al niño. En esta etapa el sujeto presenta ya un esquema conceptual ordenado y relativamente estable, que usa constantemente en su exploración del mundo que le rodea. Finalmente, en la etapa de las

operaciones formales (11-15) el adolescente puede manejar efectivamente no sólo la realidad que tiene delante, sino también el mundo de la pura posibilidad, el mundo de lo abstracto. La imagen política de la juventud en este período comienza a tomar gran profundidad, claridad y precisión.

En este capítulo se van a presentar los resultados obtenidos en el «Test de Conocimientos Cívicos» siguiendo el esquema que se presenta a continuación.

I. Comparación de los resultados obtenidos en COU en España con los obtenidos por muestras similares en Alemania, Irlanda y Estados Unidos.

II. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los de quinto y octavo de EGB.

III. Conocimientos Cívicos de los alumnos de COU según las variables independientes de nuestro estudio.

I. COMPARACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN COU EN ESPAÑA CON LOS OBTENIDOS POR MUESTRAS SIMILARES EN ALEMANIA, IRLANDA Y ESTADOS UNIDOS

Al comparar resultados de sistemas educativos de distinto nivel de selectividad y con filtros muy diferentes, parece natural que los resultados absolutos se maticen con algún criterio compensatorio que tenga en cuenta la menor representatividad de los países más selectivos. Este problema de la selección apenas tiene importancia a nivel de Educación General Básica, puesto que puede decirse que casi la totalidad de los niños, tanto en España como en los otros países, están escolarizados, pero no ocurre lo mismo a nivel de COU.

La comparación de los resultados obtenidos en distintos países plantea una serie de problemas socioeducativos con repercusiones prácticas muy importantes que hay que tener en cuenta a la hora de examinar los datos y obliga a tomar ciertas precauciones en el análisis de los mismos.

Si tenemos en cuenta los estudios comparativos que la IEA ha realizado en varias materias del curriculum escolar, se puede afirmar que «más selectividad no significa necesariamente mejores resultados»; es decir, que los mejores alumnos de los países menos selectivos (Estados Unidos, Suecia) obtienen resultados tan buenos o mejores que los de los países más selectivos, por ejemplo Alemania y España.

En el estudio realizado a nivel de COU se han comparado los resultados obtenidos en España con los de Alemania, Irlanda y Estados Unidos (tabla 4.1).

A nivel de preuniversitario, Alemania es el país que alcanza la puntuación más elevada en el «Test de Conocimientos Cívicos» (28,2), con una diferencia considerable respecto a Estados Unidos, que obtiene el 21,4. Estos datos ponen de manifiesto, por una parte, el elevado nivel de conocimientos cívicos que poseen los estudiantes alemanes de preuniversitario y, por otra, la gran se-

TABLA 4.1

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CIVICOS EN LOS DISTINTOS PAISES

Test cognoscitivo	PREUNIVERSITARIO			
	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.
Número de sujetos	1.853	1.188	803	3.045
Fundamentos y naturaleza del civismo	\bar{X} 5,22 σ 1,85	\bar{X} 6,5 σ 1,6	\bar{X} 3,8 σ 2,3	\bar{X} 5,4 σ 2,4
Instituciones políticas nacionales	\bar{X} 2,66 σ 1,54	\bar{X} 2,8 σ 1,4	\bar{X} 1,8 σ 1,6	\bar{X} 2,0 σ 1,5
Procesos políticos nacionales	\bar{X} 3,40 σ 1,20	\bar{X} 3,7 σ 1,3	\bar{X} 2,4 σ 1,6	\bar{X} 3,2 σ 1,8
Instituciones y procesos políticos internacionales	\bar{X} 3,26 σ 2,44	\bar{X} 5,2 σ 2,1	\bar{X} 3,2 σ 2,5	\bar{X} 3,6 σ 2,7
Instituciones y procesos económicos	\bar{X} 2,96 σ 2,44	\bar{X} 5,5 σ 2,1	\bar{X} 3,1 σ 2,4	\bar{X} 3,9 σ 2,6
Instituciones y procesos sociales	\bar{X} 3,27 σ 1,60	\bar{X} 4,7 σ 1,1	\bar{X} 2,7 σ 1,8	\bar{X} 3,4 σ 1,8
PUNTUACION TOTAL	\bar{X} 20,73 σ 7,41	\bar{X} 28,2 σ 5,8	\bar{X} 16,9 σ 8,4	\bar{X} 21,4 σ 9,7

lectividad del sistema educativo, que solamente permite acceder a este nivel a los alumnos bien dotados y que han sido capaces de superar determinadas pruebas selectivas.

Irlanda es el país que obtiene una puntuación total más baja en el «Test de Conocimientos Cívicos» (un 16,9) en comparación con los otros países que hemos estudiados. Esto puede ser debido a que se le concede poca importancia al dominio del conocimiento cívico en el sistema educativo del país.

Estados Unidos obtiene resultados muy similares a los que se encuentran en los estudiantes españoles. La puntuación total de la prueba Cognoscitiva de Educación Cívica, en Estados Unidos es de 21,4, y la que se obtuvo en España es de 20,73, es decir, los alumnos de preuniversitario americanos alcanzan una puntuación ligeramente superior a los españoles en el «Test de Conocimientos Cívicos».

Al comparar España con estos países en el «Test de Conocimientos Cívicos», podemos resaltar, en primer lugar, que los alumnos españoles de COU obtienen resultados totalmente comparables a los de otros países, aunque los alumnos alemanes superan a los españoles. Estos obtienen una puntuación muy similar a la de los estudiantes de Estados Unidos y superan claramente a los alumnos irlandeses.

II. COMPARACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN COU CON LOS DE QUINTO Y OCTAVO DE EGB.

En esta parte del trabajo se van a comparar, por una parte, los resultados obtenidos en el «Test de Conocimientos Cívicos» según el curso, y por otra, las puntuaciones obtenidas en los ítems comunes de referencia en dicho test.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos por los alumnos de COU, quinto y octavo de EGB en cada una de las subpartes del «Test de Conocimientos Cívicos». Se han ponderado las medias en todos los subtests de cada uno de los cursos teniendo en cuenta el número de ítems de cada subtest. Por tanto, los rangos que se presentan en la tabla 4.2 se han elaborado teniendo en cuenta las medias ponderadas. Estos rangos nos ofrecen de modo intuitivo el nivel de conocimiento de los alumnos en cada uno de los subtests.

Como puede apreciarse en la tabla 4.2, según el rango de mayor a menor, los resultados obtenidos en COU son los siguientes: lo que más conocen los estudiantes de COU son los procesos políticos nacionales, seguidos de las instituciones y procesos sociales. También alcanzan un buen nivel de conocimientos en lo que se refiere a las instituciones políticas nacionales. Lo que menos conocen son las instituciones y procesos económicos y las instituciones y procesos políticos internacionales.

Por lo que respecta a quinto y octavo de EGB, en general, puede decirse que obtienen muy buenos resultados en el conocimiento

de las instituciones y procesos sociales y en el conocimiento de las instituciones políticas nacionales. Resultados más bajos pueden apreciarse en el conocimiento de las instituciones y procesos económicos.

TABLA 4.2
RANGOS OBTENIDOS EN LAS DIFERENTES SUBPARTES DEL TEST DE CONOCIMIENTOS CÍVICOS (1)

Test de conocimientos cívicos	R A N G O		
	COU	8.º	5.º
Fundamentos del civismo	4	4	5
Instituciones políticas nacionales	3	2	1
Procesos políticos nacionales	1	3	6
Instituciones y procesos políticos internacionales ...	5	5	2
Instituciones y procesos económicos	6	6	4
Instituciones y procesos sociales	2	1	3

(1) Rangos, según medias ponderadas.

TABLA 4.3
PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS ÍTEMS COMUNES DE REFERENCIA EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CÍVICOS EN LOS CURSOS 5.º Y 8.º DE E.G.B. Y C.O.U.

	5.º	8.º	C.O.U.
18 ítems comunes	1.220	1.192	1.853
} \bar{X}	6,37	11,4	10,55
} σ	3,9	3,7	2,94

Una vez que hemos constatado que los alumnos españoles de los tres cursos obtuvieron resultados igualmente satisfactorios en comparación con los de otros países, lo único que puede hacerse es compararlos en los 18 ítems comunes, puestos precisamente como base para poder comparar el nivel de conocimientos cívicos de una edad con respecto al de la otra.

Como puede comprobarse en la tabla 4.3, se aprecia una mejora en el nivel de conocimientos en el Test Cognoscitivo de Educación Cívica entre quinto y octavo de EGB. Sin embargo, no se mantiene esta proporción con relación a COU. Este resultado, que a primera vista parece sorprendernos, puede deberse al descuido que en los últimos años se viene arrastrando en el currículum escolar en aspectos referentes a los conocimientos cívico-sociales

a nivel de Bachillerato y de COU. Es, por tanto, urgente subsanar esta laguna en el campo de los conocimientos cívicos que tienen nuestros jóvenes. Es un reto ante el que nos encontramos cada uno de nosotros. De modo especial, se ofrece este dato a los profesores y, sobre todo, a los administradores de la educación para que lo tengan en cuenta a la hora de planificar los contenidos y actividades del curriculum escolar. Sería conveniente llamar la atención sobre el contenido de este curriculum y desmenuzar cada uno de sus componentes para captar en qué medida contribuyen o no a lograr los grandes objetivos de la educación: la formación intelectual y, sobre todo, el desarrollo integral de la personalidad de nuestros escolares.

III. CONOCIMIENTOS CIVICOS DE LOS ALUMNOS DE COU SEGUN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES DE NUESTRO ESTUDIO

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en el Test de Conocimientos Cívicos en los distintos subgrupos de la muestra clasificados según las variables que los originan. Así, estudiaremos las variables geográficas (región y hábitat), las escolares (tipo de centro), las familiares (ocupación, educación del padre e ideología) y las personales (sexo, experiencia política significativa, tipo de experiencia e identificación partidista del alumno). A través de estos datos se intentan recoger una serie de elementos cuantitativos que nos servirán de indicador acerca de la incidencia que cada uno de estos factores o agentes de socialización pueda tener en el estudiante.

Conviene tener en cuenta que con relación a los datos estadísticos hay dos problemas que debemos recordar: el de la significatividad estadística de las diferencias que puede haber entre los distintos subgrupos y el de la representatividad de las muestras en que se basan los análisis estadísticos. En algunos casos las muestras de los subgrupos pueden prestarse a excesivas generalizaciones. Sin embargo, es de gran interés la tendencia que indican los datos basados en cada una de las submuestras.

1. Resultados obtenidos según las variables geográficas (región, hábitat)

Las diferencias regionales que obtienen los alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos son significativas al máximo

nivel, como puede constatarse en la tabla 4.4. Los alumnos que alcanzan una puntuación por encima de la media nacional, según el rango de mayor a menor, son Madrid, Aragón, Vascongadas más Navarra y Barcelona. En torno a la media nacional se encuentran Resto de Cataluña y Baleares, Murcia y Valencia. Por debajo de la media nacional se hallan la región Central, Asturias, Andalucía, Galicia y Extremadura.

La variable *región* es la que determina mayores diferencias en cuanto a los conocimientos cívicos de los alumnos. Una vez más se ha puesto de manifiesto que los alumnos de regiones con más recursos económicos obtienen mejores resultados que sus compañeros de otras zonas con un nivel socio-económico más bajo.

TABLA 4.4
**RESULTADOS EN EL TEST COGNOSCITIVO DE EDUCACION CIVICA,
SEGUN REGIONES**

Regiones	N	\bar{X}	σ	Rango
Madrid	325	22,62	7,59	1
Barcelona	200	21,17	6,85	4
Vascongadas y Navarra	160	22,02	7,00	3
Cataluña y Baleares	100	20,68	7,86	5
Asturias	151	19,32	6,70	9
Valencia	164	20,36	7,24	7
Aragón	70	22,03	6,84	2
Andalucía	261	19,28	7,43	10
Central	184	20,09	7,03	8
Murcia	60	20,64	8,03	6
Extremadura	39	18,45	7,84	11
Galicia	130	19,99	8,02	9
Nacional	1.854	20,73	7,41	
F			4,47	
Significatividad			****	

En cuanto al hábitat, se aprecian diferencias significativas en los resultados a favor de los alumnos que viven en poblaciones de más de 50.000 habitantes. Estos alcanzan puntuaciones por encima de la media nacional. Sin embargo, los estudiantes que viven en poblaciones de menos de 50.000 habitantes obtienen puntuaciones inferiores en el Test de Conocimientos Cívicos.

Como se desprende de lo dicho anteriormente, el lugar en el que cada uno vive puede ser un factor facilitador de la cultura y

de las distintas fuentes de información o, por el contrario, un elemento que obstaculiza. El lugar geográfico es un factor a tener en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos. Deberíamos preguntarnos: ¿han tenido los niños del campo las mismas oportunidades que los de ciudad? No podemos olvidar que el lugar geográfico es un factor importante a considerar cuando pretendemos evaluar a todos los alumnos con los mismos instrumentos. Además, ya hace años la UNESCO destacó el factor geográfico como uno de los elementos más importantes de desigualdad de oportunidades educativas.

2. Resultados obtenidos según las variables escolares (tipo de centro)

El ámbito escolar constituye uno de los principales agentes del proceso de socialización, y esta influencia es tanto más acusada cuanto más pequeño es el niño. Así, pues, ninguna práctica educativa o metodológica utilizada en la transmisión de conocimientos es inocua, es decir, nada de lo que ocurre en el ámbito escolar es neutro o sin sentido para el niño. Ninguna metodología es aséptica y, por tanto, ninguna es despreciable. Todas pueden dificultar o dar acceso a una educación abierta. Se trata, pues, de introducir la coherencia entre los objetivos y los métodos sin traicionar la naturaleza de ninguno.

Aunque la transmisión de conocimientos cívico-políticos no prepare al alumno para la participación directa en los sistemas políticos y sociales, se puede considerar como proceso socializador en cuanto que se da dentro de un contexto cultural y, por tanto, tiene relevancia para la propia cultura. No se quiere decir con esto que la persona que tenga en su haber un buen cúmulo de conocimientos cívico-sociales sea la que más va a participar en el proceso político, sino más bien se intenta destacar el papel de la escuela como lugar donde el niño aprenda a convivir y donde el aprendizaje de los conocimientos esté al servicio del desarrollo integral de la personalidad del alumno.

En esta parte del trabajo vamos a estudiar la influencia que el tipo de centro escolar tiene en los conocimientos cívicos del alumno.

En la tabla 4.5 se presentan los resultados obtenidos por los alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos según el tipo de centro.

Antes de analizar los resultados obtenidos, es conveniente ha-

cer alguna precisión que pueda ayudarnos a interpretar mejor los datos. Hay que tener en cuenta que en los últimos años se ha generalizado un tipo de centros que se dedica solamente a impartir enseñanzas a nivel de COU. De esta forma se han creado los inter-COU, generados por la unión de varias centros.

TABLA 4.5

RESULTADOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CIVICOS, SEGUN EL TIPO DE CENTRO

Test de conocimientos cívicos	Tipo de Centro	Estatal		Privado		Religioso	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Número de sujetos		1.039		221		594	
		19,93	7,28	19,68	7,70	22,49	7,21
Puntuación total	} F Sig.			25,90 ****			
		5,15	1,89	4,97	1,82	5,43	1,83
Fundamentos y naturaleza del civismo	} F Sig.			6,70 ***			
		2,55	1,51	2,47	1,56	2,92	1,56
Instituciones políticas nacionales	} F Sig.			12,95 ****			
		3,34	1,18	3,33	1,26	3,51	1,21
Procesos políticos nacionales	} F Sig.			3,89 *			
		3,02	2,36	2,92	2,45	3,79	2,47
Instituciones y procesos políticos internacionales	} F Sig.			21,74 ****			
		2,71	2,41	2,80	2,47	3,45	2,42
Instituciones y procesos económicos	} F Sig.			18,72 ****			
		3,20	1,60	3,21	1,64	3,42	1,58
Instituciones y procesos sociales	} F Sig.			3,70 *			

Existe también un número considerable de alumnos que estudian BUP en centros privados y se ven obligados a pasar a un ins-

tituto para realizar el curso de COU porque en el colegio donde estudiaron el Bachillerato no se imparte el COU. Este es un hecho que consideramos bastante frecuente. Por el contrario, puede suponerse que la mayoría de los alumnos que realizan COU en centros no estatales, normalmente han estudiado el Bachillerato en este mismo tipo de centros. Con este pequeño matiz resultará más fácil interpretar los datos que se presentan a continuación, que si bien conviene tomarlos con cierta precaución pueden indicar tendencias generales de gran interés.

Si tomamos como referencia las puntuaciones totales del Test de Conocimientos Cívicos, podemos afirmar que obtienen resultados claramente por encima de la media nacional (20,73) los alumnos que asisten a centros religiosos (22,49), seguidos de los centros estatales (19,93) y, finalmente, los centros privados (19,68). Este resultado puede sorprendernos al comprobar las puntuaciones medias totales según los distintos tipos de centros, dado que en los centros estatales los alumnos de COU obtienen una puntuación más elevada que en los centros privados. Sin embargo, es conveniente recordar que para la elección de la muestra los únicos estratos que se tuvieron en cuenta, según el tipo de centro, fueron los estatales y privados. Posteriormente consideramos de interés el subdividir los centros privados en privados religiosos y privados laicos. Por tanto, estos resultados pueden estar sesgados por la elección de la muestra.

Al observar las subcategorías del Test, se puede apreciar que los chicos que estudian en los centros religiosos obtienen puntuaciones superiores a los de otros tipos de centros. Sin embargo, es interesante destacar que sólo en la subcategoría del conocimiento de las instituciones y procesos económicos los alumnos que estudian en los centros privados superan a los de centros estatales. Quizá los alumnos que estudian en este tipo de centros se preocupan más por el conocimiento de las instituciones y procesos económicos.

Respecto al conocimiento de los fundamentos y naturaleza del civismo, los alumnos de centros religiosos y los de centros estatales obtienen resultados muy semejantes, si bien hay que destacar una ligera ventaja a favor de los alumnos que estudian en centros religiosos.

3. Resultados obtenidos según las variables familiares (nivel ocupacional, nivel educativo e identificación partidista del padre)

En este apartado, dedicado a las variables familiares, estudiaremos más detenidamente el nivel ocupacional y educativo del padre, así como su identificación partidista.

La familia constituye uno de los principales agentes de socialización, según lo han demostrado numerosos estudiosos. Es, por tanto, un tema de gran interés para el trabajo que nos ocupa. Varias investigaciones han puesto de relieve la incidencia que tiene en los hijos el nivel ocupacional y educativo del padre, debido a que la familia constituye el ambiente más cercano en el que se va fraguando el desarrollo de su personalidad. De ahí la importancia que tiene el que el niño viva en un ambiente familiar motivador y estimulante hacia valoraciones culturales. Existen ciertas condiciones de vida que favorecen el desarrollo intelectual, y, además, algunas familias en su vida cotidiana estimulan la formación de hábitos afines al modelo valorizado por la escuela. Sin embargo, no todos los niños crecen en este ambiente, sino que existen niños procedentes de un nivel sociocultural bajo a los que nunca se les estimula y prepara para acceder a la escuela. Estos niños, al no poseer el vocabulario básico que se utiliza en la escuela, se encuentran marginados desde el mismo momento en que se incorporan a ella. Porque la escuela impone a todos un modelo normativo independiente del origen social.

En este estudio se ha querido analizar también otro elemento importante como es la identificación partidista del padre. Esta variable es de gran trascendencia en el ámbito socio-político, porque en cierto modo, de acuerdo con Langton (1970), «según sea la familia así serán, en parte, cada uno de sus miembros. Por tanto, la familia constituye una fuerza relevante de estabilidad política. Además, si se quiere transformar políticamente un país, lo primero que se hace es sustituir a la familia en esa función».

En la tabla 4.6 se dan los resultados obtenidos por los alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos según la ocupación del padre. Si nos fijamos en la puntuación total del test, podemos comprobar que obtienen una puntuación por encima de la media nacional, de mayor a menor, los hijos de altos cargos: médicos, jueces, directores de grandes empresas, catedráticos de universidad, etc., con una media de 23,98, seguidos por los hijos de licenciados, con una media de 22,69. Puntuaciones bastante semejantes pueden encontrarse en los hijos de los profesionales de grado medio, con una media de 21,76. Por debajo de la media na-

TABLA 4.6

RESULTADOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CIVICOS, SEGUN LA OCUPACION DEL PADRE

Test de conocimientos cívicos	Ocupación del padre	Obreros sin cualificar	Obreros cualificados	Empresarios con menos de dos empleados	Grado medio	Licenciados	Liberales superiores	Altos cargos
Puntuación total	\bar{X}	20,10	19,64	19,15	21,90	22,69	21,76	23,98
	σ	7,07	7,54	7,34	7,07	7,49	7,02	7,12
	F				9,45			
	Sig.				****			
Fundamentos y naturaleza del civismo	\bar{X}	5,17	4,94	4,95	5,47	5,45	5,50	5,75
	σ	1,88	1,86	1,96	1,78	1,71	1,76	1,72
	F				5,49			
	Sig.				****			
Instituciones y procesos políticos internacionales	\bar{X}	3,01	3,08	2,87	2,48	3,89	3,39	4,17
	σ	2,25	2,47	2,43	2,37	2,55	2,38	2,42
	F				5,11			
	Sig.				****			
Instituciones y procesos económicos	\bar{X}	2,96	2,59	2,45	3,26	3,56	3,33	3,58
	σ	2,67	2,39	2,35	2,38	2,56	2,48	2,16
	F				6,90			
	Sig.				****			

cional se encuentran los hijos de obreros sin cualificar, con una puntuación media de 20,10, seguidos de los hijos de los obreros cualificados, que tienen una puntuación media de 19,64, y, finalmente, encontramos los hijos de empresarios con menos de dos empleados, que obtienen una media de 19,15.

Por medio de estas puntuaciones se puede apreciar claramente la influencia que tiene el nivel ocupacional del padre en los resultados de los alumnos en el Test de Conocimientos Cívicos. Estos datos vienen a confirmar una vez más los resultados que la investigación social ha puesto de relieve. Es decir, existe una influencia clara del nivel ocupacional del padre en el rendimiento escolar de los hijos. Pero aún podemos precisar más: las diferencias se constatan en los niños tanto en el nivel ocupacional y de estudios de los padres como en el tipo de trabajo o profesión que desempeñan. Por ejemplo, en este estudio obtienen puntuaciones medias superiores en el Test de Conocimientos Cívicos los hijos de altos car-

gos, de licenciados y titulados de grado medio. Sin embargo, en muchas ocasiones un obrero cualificado, por ejemplo, tiene un nivel superior de ingresos económicos y, por tanto, un nivel de vida más alto que un maestro. Ahora bien, las inquietudes culturales de este último se transmiten a los hijos que participan en casa de este clima cultural. Si analizamos cada una de las subcategorías del test cognoscitivo, podemos apreciar que existen diferencias significativas muy acusadas según la ocupación del padre en las siguientes categorías del Test de Conocimientos Cívicos: fundamentos y naturaleza del civismo, instituciones y procesos económicos. También existen diferencias significativas, menos acusadas, en lo que respecta a las subcategorías referentes al conocimiento de los procesos políticos nacionales y a las instituciones y procesos sociales. En los resultados de cada una de las subcategorías del test se observa la misma tendencia general que en la puntuación total. Es decir, los resultados obtenidos por los alumnos de COU en conocimientos cívicos van decreciendo en la misma medida que se desciende en el status ocupacional del padre. Las puntuaciones superiores en cada uno de los subtest las alcanzan los hijos de altos cargos, seguidos de los licenciados y de las profesiones liberales superiores.

El nivel educativo del padre también proporciona diferencias significativas muy acusadas. A mayor nivel educativo de los padres, mejores son los resultados de los hijos en el test. Las puntuaciones más altas en el Test de Conocimientos Cívicos las tienen los hijos de padres con carrera de grado medio y superior; el término medio aparece en torno a los que tienen Bachillerato y Formación Profesional. Resultados inferiores a la media obtienen los hijos de los padres con estudios primarios e inferiores a primarios.

En la tabla 4.7 se presentan los resultados en las diversas subcategorías del Test de Conocimientos Cívicos en COU, según el nivel educativo del padre.

Los hijos de padres con carrera de grado medio obtienen mejores puntuaciones que los hijos de padres de otro nivel educativo en los fundamentos y naturaleza del civismo y en el conocimiento de las instituciones y procesos sociales, seguidos por los hijos de padres de formación profesional. Sin embargo, en lo que respecta al conocimiento de las instituciones y procesos políticos internacionales, obtienen una puntuación bastante más alta los hijos de padres con carrera superior. Este dato puede llevarnos a pensar que los padres con estudios superiores tienen una mayor amplitud de intereses culturales, es decir, se preocupan no sólo por lo que

TABLA 4.7

RESULTADOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CIVICOS, SEGUN LA EDUCACION DEL PADRE

Test de conocimientos cívicos	Educación del padre	Menos de primarios	Primarios	Bachiller Elemental	Bachiller Superior	Formación Profesional	Carrera de Grado Medio	Carrera Superior
Puntuación total	\bar{X}	19,74	19,54	20,09	22,09	21,51	22,84	22,73
	σ	7,58	7,63	6,81	6,78	7,14	6,83	7,44
	F				10,52			
	Sig.				****			
Fundamentos y naturaleza del civismo	\bar{X}	4,93	4,98	5,09	5,57	5,59	5,78	5,47
	σ	1,86	1,92	1,76	1,78	1,82	1,68	1,79
	F				8,26			
	Sig.				****			
Instituciones y procesos políticos internacionales	\bar{X}	3,29	2,97	3,02	3,74	3,38	3,36	3,88
	σ	2,42	2,50	2,29	2,29	2,24	2,44	2,48
	F				5,79			
	Sig.				****			
Instituciones y procesos económicos	\bar{X}	5,52	2,72	2,81	3,19	2,80	3,60	3,52
	σ	2,52	2,48	2,27	2,29	2,34	2,33	2,50
	F				7,03			
	Sig.				****			
Instituciones y procesos sociales	\bar{X}	3,16	3,07	3,23	3,32	3,65	3,69	3,45
	σ	1,68	1,55	1,64	1,63	1,55	1,56	1,54
	F				5,52			
	Sig.				****			

sucede en el ámbito nacional, sino también por el conocimiento de los procesos e instituciones internacionales y, por lo tanto, pueden transmitir a través de sus conversaciones esta inquietud cultural a los hijos, que se traduce en un mejor rendimiento en el Test de Conocimientos Cívicos.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que juega un papel tanto o más importante el nivel cultural de la familia que el nivel ocupacional. Son aspectos que generalmente van coimplicados. A mejor nivel cultural suele corresponder una categoría profesional más elevada en la escala social, aunque esto no ocurre siempre.

En la tabla 4.8 se presentan los resultados que obtienen los

TABLA 4.8

RESULTADOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CÍVICOS, SEGUN LA IDENTIFICACION PARTIDISTA DEL PADRE

Identificación partidista del padre	N	\bar{X}	σ	F	Sig.
Extrema izquierda	89	18,82	7,29		
Izquierda	465	20,51	7,37		
Centro	741	20,69	7,44	3,93	**
Derecha	330	21,96	7,48		
Extrema derecha	86	19,26	6,52		
No votaría	77	21,35	7,39		

alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos según la identificación partidista del padre. Como puede apreciarse, en dicha tabla existen diferencias significativas en los resultados. La puntuación más elevada en conocimientos cívicos la obtienen los alumnos de COU hijos de padres que votarían a la derecha con una $\bar{X} = 21,96$, seguidos de los que no votarían con una $\bar{X} = 21,35$. A continuación se encuentran los hijos de los que votarían al centro, que son la mayoría relativa, con una media de 20,69. Finalmente, se encuentran los que votarían a extrema izquierda y extrema derecha.

Al observar los resultados obtenidos por los alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos, podemos apreciar que tienen mejores resultados los hijos de padres de derecha, seguidos por los de centro. Esto puede ser debido a que estos alumnos suelen proceder de familias bien situadas económica y culturalmente. Por tanto, según hemos constatado en este estudio, el nivel sociocultural en el que se vive es lo que más influye en los resultados que alcanzan los alumnos en el Test de Conocimientos Cívicos.

4. Resultados obtenidos según las variables personales (sexo, identificación partidista del alumno y experiencia política significativa)

Varias investigaciones se han dedicado en estos últimos años al estudio de la influencia de la variable sexo, y se ha constatado que es una de las variables que produce mayores diferencias, debido a la diferenciación de roles sociales. La política, por ejemplo, ha sido dominio casi exclusivo del hombre a lo largo de la historia. Es más, aún hoy se considera en ciertos sectores a la mujer poco

apropiada para desempeñar cargos políticos. Como consecuencia de esta larga tradición histórica todavía pervive el sexo como factor discriminativo, aunque de una forma más sutil y soterrada en nuestra sociedad, donde se enuncian grandes principios sobre la igualdad de derechos, pero la realidad de cada día pone en evidencia que esta bella utopía necesita todavía un largo proceso de mentalización y de cambio de estructuras que se vayan abriendo para acoger a la persona, independiente de que sea hombre o mujer.

En la tabla 4.9 se pone de manifiesto que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en el Test de Conocimientos Cívicos en casi todas las subpuntuaciones del test. Si bien pueden apreciarse diferencias muy poco acusadas en lo que respecta al conocimiento de los procesos políticos nacionales, y no existen

TABLA 4.9

RESULTADOS EN EL TEST DE CONOCIMIENTOS CIVICOS, SEGUN EL SEXO

Test cognoscitivo	SEXO					
	HOMBRE			MUJER		
	N	\bar{X}	σ^2	N	\bar{X}	σ^2
Fundamentos y naturaleza del civismo } F Sig.	895	5,46	1,86	968	4,99	1,82
			30,95 ****			
Instituciones políticas nacionales } F Sig.	895	3,10	1,43	968	2,24	1,52
			155,96 ****			
Procesos políticos nacionales } F Sig.	895	3,45	1,15	968	3,34	1,24
			4,05 *			
Instituciones y procesos políticos internacionales ... } F Sig.	895	4,06	2,51	968	2,51	2,11
			210,70 ****			
Instituciones y procesos económicos } F Sig.	895	3,49	2,47	968	2,46	2,31
			87,58 ****			
Instituciones y procesos sociales } F Sig.	895	3,29	1,63	968	3,25	1,57
			0,32 No			
Puntuación total } F Sig.	895	22,85	7,46	968	18,76	6,79
			153,11 ****			

diferencias significativas en el conocimiento de las instituciones y procesos sociales.

Otra de las variables que se ha tenido en cuenta es la identificación partidista del alumno. Se le preguntó al estudiante por el partido que votaría si hubiese elecciones. Los resultados obtenidos por los alumnos de COU en el Test de Conocimientos Cívicos, según su identificación partidista, no presentan diferencias significativas respecto a los conocimientos cívicos que poseen. Por tanto, el votar a uno u otro partido, el ser de una u otra ideología, no influye en los conocimientos de los alumnos a nivel de COU.

También se les preguntó a los estudiantes si habían vivido alguna experiencia política significativa, como, por ejemplo, la detención o muerte de un familiar o amigo; tener algún familiar político relevante, conflicto con la policía u otro tipo de experiencias. Según ha podido constatarse, los chicos que han vivido alguna experiencia política significativa obtienen mejores resultados en el Test de Conocimientos Cívicos que los que no las han vivido. Es decir, los estudiantes que han vivido algún tipo de experiencia política cualquiera quedan marcados de una forma determinada, y esta vivencia les lleva a interesarse por el conocimiento de las cuestiones políticas y sociales.

IV. RESUMEN

Al comparar los resultados obtenidos por los alumnos españoles con los de otros países en el Test de Conocimientos Cívicos, puede indicarse que obtienen un nivel de conocimiento bastante más bajo que los estudiantes alemanes; un resultado muy similar, aunque un poco más bajo que los estadounidenses. Sin embargo, alcanzan una puntuación más elevada que los alumnos irlandeses.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por los alumnos españoles de COU una vez que se han ponderado las puntuaciones medias según el número de ítems de cada uno de los subtest, podemos indicar que el rango más alto se halla en el conocimiento de los procesos políticos nacionales, en las instituciones y procesos sociales y en las instituciones políticas nacionales. Sin embargo, conocen menos las instituciones y procesos económicos y las instituciones y procesos políticos internacionales.

También es interesante destacar que al estudiar los resultados obtenidos por los alumnos españoles en los 18 ítems comunes del Test de Conocimientos Cívicos, elegidos precisamente como base

para apreciar el nivel de entendimiento cívico de una edad con respecto al de la otra, se ha podido constatar que se produce una mejora considerable en los resultados de los alumnos de octavo de EGB con relación a los de quinto. Sin embargo, no se ha mantenido la mejora esperada a nivel de COU.

Con relación a los resultados obtenidos entre los subgrupos de la muestra española, podemos afirmar que, según la variable región, obtienen mejores resultados los alumnos de Madrid, Aragón, Vascongadas más Navarra y Barcelona.

Los alumnos de poblaciones de más de 50.000 habitantes obtienen mejores resultados en el Test de Conocimientos Cívicos que los que viven en poblaciones inferiores a 50.000 habitantes.

Respecto al tipo de centro, también se aprecian diferencias significativas a favor de los alumnos que estudian en centros privados.

Si tenemos en cuenta el nivel ocupacional y educativo del padre, puede observarse que existe una tendencia general en los alumnos de COU a obtener mejores resultados en el Test de Conocimientos Cívicos según asciende el nivel ocupacional y educativo de los padres.

La variable identificación partidista del padre produce diferencias significativas en los resultados del Test Cognoscitivo a favor de los hijos de padres que votarían a la derecha y al centro.

Finalmente, según el sexo, los chicos obtienen mejores resultados en el Test de Conocimientos Cívicos que las chicas. La identificación partidista del alumno, sin embargo, no da diferencias apreciables en los resultados, si bien es interesante destacar que la vivencia de una experiencia política significativa es causa de diferencias en los resultados del Test Cognoscitivo a favor de los estudiantes que han vivido algún tipo de experiencia política significativa en su vida.

CAPITULO V

ACTITUDES CIVICAS, SOCIALES Y POLITICAS

En la educación cívica es fundamental el aspecto actitudinal y afectivo. La socialización política no consiste en acumulación de conocimientos; es ante todo formación de actitudes. En el esquema de objetivos propuesto a la educación social, los conocimientos no tienen valor por sí mismos. Sirven como elemento socializador sólo en tanto que, una vez interiorizados, son generadores de actitudes y comportamientos.

En esto están de acuerdo todos los especialistas en el tema de la socialización política. Señala Rust (1974): «Podemos decir con justicia que el papel tradicional de la escuela secundaria superior ha sido sobre todo transmitir un cuerpo de conocimiento. Por contraste, la educación cívica y social es más un asunto de actitudes, de modos de pensar, de reorientación del enfoque de una materia hacia la interdisciplinariedad, y de orientar a un ser humano de lo local y particular hacia lo internacional y general. Mientras la transmisión de un cuerpo de conocimiento permanece en el dominio cognoscitivo, la transmisión de la educación cívica y social está mucho más relacionada con el dominio afectivo» (pág. 18). Y Roger (1969): «El civismo es el arte de vivir en comunidad. Es, pues, esencialmente un comportamiento. Para que un ser humano tenga un comportamiento altruista activo, sus resortes psicológicos, sus componentes caracteriales, su afectividad deben ser movilizados» (página 8).

Afirmaciones como éstas podemos encontrar en Langeveld, Vanbergen, Percheron, Lister, Davies o Zavalloni. Para todos ellos lo peculiar de la educación cívica es el no quedarse en el terreno cog-

noscitivo como una materia más del curriculum académico, sino ir dirigido, por su misma naturaleza, a la modificación de actitudes que a su vez influyen en el comportamiento de los jóvenes.

Lo malo es que el campo actitudinal es mucho más complejo que el cognoscitivo, más difícil de concretar y de medir cuantitativamente. Se trata de que los niños y adolescentes adquieran actitudes que les lleven a conductas socialmente deseables en el futuro y es difícil saber qué actitudes en la edad escolar pueden preverse como preludio de buena ciudadanía. Además el mundo afectivo escapa totalmente a la educación institucionalizada. También los conocimientos exceden en parte el ámbito de la escuela. Es evidente que los estudiantes adquieren información de otras muchas fuentes. Sin embargo, es sólo una diferencia de cantidad: en la escuela se adquieren conocimientos y sobre todo se aprende a utilizarlos, a integrarlos en una estructura mental, a incrementarlos, etcétera; por otros medios se adquieren otros conocimientos que vienen a engrosar los anteriores, pero el aprendizaje escolar preside de algún modo todo el ámbito cognoscitivo. En cambio, lo que ocurre con las actitudes es muy diferente: su formación no suele constituir el objetivo de ningún programa escolar y, por tanto, la escuela influye en ellas, como también influyen los medios de comunicación, la familia, el barrio, etc., pero no ejerce sobre ellas ningún control ni ningún papel estructurador.

Pero sobre todo hay una dificultad muy considerable, y es que los valores —generadores de actitudes— que quieran inculcarse a los niños y adolescentes dependen de las ideologías, sistema político y condiciones sociales de cada país. No se puede hablar de actitudes «correctas» o «incorrectas» con la misma facilidad que si se tratara de conocimientos; lo que en un determinado contexto se considera una buena actitud cívica, en otro puede aparecer como indiferente e incluso negativa. Todo esto se complica, además, por la naturaleza pluriforme de la democracia. Las cosas se simplificarían si socializar se redujera a mentalizar dentro de una ideología determinada, como ocurre en los regímenes totalitarios. Pero eso sería intrínsecamente opuesto a la educación para una sociedad democrática, que se pretende conseguir. Si se quiere evitar la simplificación y las visiones unilaterales, es imprescindible compaginar el apoyo de ciertos valores con la ausencia de dogmatismo, la tolerancia con la toma de postura personal y el sentido crítico con la actitud cooperativa. Por tanto, al hablar de actitudes cívicas vamos a encontrarnos con un todo complejo y lleno de matices.

Puede resumirse este cúmulo de dificultades y de precisiones

en tres cuestiones fundamentales: ¿Qué pueden considerarse actitudes cívicas? ¿Cómo pueden medirse? ¿Qué factores influyen en la formación de esas actitudes?

Para responder a la primera cuestión, la IEA apeló al consenso internacional. A pesar de la complejidad del tema hay un núcleo de contenidos afectivos, característicos de una adecuada socialización política, en el que están de acuerdo todos los países democráticos occidentales, sean cuales sean sus programas escolares y sus estructuras políticas y sociales. Todos consideran positivo el apoyo a las libertades cívicas, la actitud tolerante e igualitaria, la resolución no violenta de los conflictos, la participación social informada, el cumplimiento de la ley justa, la ayuda a los conciudadanos, etc. Sería lo que Bernard Crick (1975) ha llamado «procedural values» (valores de procedimiento). Es decir, aquellos valores necesarios para la existencia misma de la convivencia democrática y del libre debate político, distinto de aquellos otros («sustantive values») que constituyen las doctrinas políticas implicadas en el juego democrático. La distinción es ingeniosa y clarificadora, difícil de hacer en la práctica, pero posible y necesaria a nivel conceptual.

Habrà quien critique este planteamiento por conservador o defensor del «status quo». Y lo es, desde luego, porque la democracia es un sistema de convivencia social y política que existe hace muchos siglos. Pero aún no se ha inventado otro mejor.

Estas actitudes o «valores de procedimiento» que consideramos actitudes cívico-sociales nucleares pueden agruparse en cinco aspectos:

1. Actitudes generales de tipo social: interés político y participación.
2. Actitudes hacia el gobierno.
3. Postura ante los valores democráticos.
4. Actitudes hacia los grupos y fuerzas sociales.
5. Concepto del buen ciudadano.

La medición de las actitudes cívicas tropieza con una serie de dificultades de orden práctico, como se ha señalado en el capítulo de Metodología: problemas de conceptualización de los aspectos afectivos, adaptación a las distintas edades, etc. Teniendo en cuenta estas limitaciones y requisitos, se han utilizado para medir las actitudes escalas bastante complejas y detalladas, que obtienen la información acerca de cada aspecto actitudinal a base de un enfoque múltiple. Es decir, por medio de la toma de postura del alumno

en multitud de situaciones diversas, se infieren las actitudes generales subyacentes.

La cuestión de los factores que influyen en las actitudes sociales y cívicas es la más difícil de abordar. Ningún estudio ha logrado determinar la influencia relativa de los distintos agentes de socialización sobre las actitudes. Según Langeveld (1979), el impacto de la escuela, en especial de la enseñanza reglada, sobre las actitudes es poco importante. Sí tiene una mayor influencia la atmósfera escolar y la participación de los estudiantes. En este mismo sentido se pronuncia Torney (1975), al concluir que no existe correlación entre conocimientos (e inclusión de la educación cívica entre las materias del currículum) y actitudes cívicas. En cambio, otros autores opinan lo contrario. En ciertos aspectos el medio más fuerte de socialización parece ser el grupo de iguales, pero en otros es la familia. Y no hay que olvidar la influencia decisiva de los medios de comunicación social, en especial la televisión, donde los niños adquieren una buena parte de sus conocimientos políticos.

Tampoco hay que dejar de lado los factores de motivación personal de la biografía concreta de cada individuo, según una serie de circunstancias que han marcado de algún modo su vida. Esto es importante en el terreno afectivo.

Se supone que todos estos factores influyen en la formación de actitudes sociales, pero no se sabe de qué modo, ni cuánto, ni siquiera cuáles de ellos son verdaderamente relevantes. Lo que intentamos es adentrarnos un poco en este terreno. Sin pretender, por supuesto, llegar a conclusiones definitivas, pero sí al menos aportar algunos datos más que contribuyan al esclarecimiento de las intrincadas relaciones entre las actitudes y las condiciones de todo tipo en que éstas se dan.

Hablaremos primero de las actitudes cívicas, sociales y políticas de los estudiantes españoles preuniversitarios (que finalizan la enseñanza secundaria por la cual se accede a la Universidad) en comparación con los de otros países y con los estudiantes de quinto y octavo de EGB. Y en segundo lugar se estudiará la influencia de algunas variables en las actitudes de los jóvenes de COU, aunque sin perder de vista el enfoque longitudinal de la socialización política.

I. ACTITUDES CIVICO-SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS ESPAÑOLES COMPARADAS CON OTROS PAISES Y CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO Y OCTAVO DE EGB

En líneas generales, los resultados de los estudiantes españoles en las pruebas actitudinales han sido bastante buenos, comparables a los obtenidos por los estudiantes preuniversitarios de países tales como Estados Unidos, Alemania e Irlanda. Esto es llamativo si se tiene en cuenta que en España no existe la Educación Cívica en la enseñanza secundaria (en la básica sólo se imparte desde hace dos años, por tanto, estos chicos no la han recibido), y tanto el sistema escolar como la organización de la generalidad de los centros de enseñanza media no son lo más adecuado para fomentar actitudes participativas y democráticas.

Pero no hay que perder de vista dos factores que pueden contribuir a la explicación del buen nivel general. En primer lugar, estos alumnos son una élite dentro de los jóvenes de 17-19 años, puesto que se trata de estudiantes de Bachillerato, enseñanza secundaria no obligatoria que acoge aproximadamente a la mitad de los chicos de esta edad y se supone que a los mejores y/o con más recursos económicos. Se sabe por estudios anteriores (Langeveld, 1979) y se comprobó en nuestra investigación sobre quinto y octavo de EGB (1978) que los grupos menos favorecidos económica o culturalmente tienden a ser más intolerantes y poco participativos y conservan más prejuicios. Aquí no están representadas las capas más bajas de la sociedad.

El segundo punto a tener en cuenta se refiere al momento de hacerse la investigación: los datos disponibles de los estudiantes americanos y europeos son del año 74, los españoles son del 79. En cinco años pasan muchas cosas y el mundo evoluciona; es de suponer que las distintas generaciones de adolescentes también progresan (aunque también cabe suponer lo contrario). Pero en todo caso en España sí ha habido un cambio importante. La adolescencia de estos chicos ha coincidido con el nacimiento de la democracia, y sin duda han vivido unos años especialmente motivados en lo que se refiere a interés por cuestiones sociales y políticas.

Con todo esto no se pretende echar un jarro de agua fría sobre los resultados. Probablemente son elementos que no explican casi nada, y mucho menos una cuestión tan compleja como es la de las actitudes. Pero es de mínima honradez tenerlos en cuenta.

1. Actitudes generales de tipo social: interés político y participación

Hay actividades y formas de comportamiento de la vida diaria de los estudiantes que pueden considerarse indicio de actitudes o disposiciones cívicas, aunque sea de un modo difuso y general. Se supone que un chico a quien gusta seguir por televisión o radio las noticias de actualidad o los debates parlamentarios manifiesta cierto interés por los temas políticos o que la resolución de los problemas del grupo por votación indica cierta disposición a un proceder democrático. Por eso algunos aspectos clave del «Cuestionario General del Alumno» se analizan como actitudes cívicas. Son estos: el interés por asuntos sociales en televisión, la discusión de temas políticos con padres, amigos y profesores, la participación en actividades de tipo social, la actuación democrática en el grupo de amigos y el interés por las clases de ciencias sociales.

Se entiende por *Interés hacia los asuntos sociales en televisión* la afición a los programas sobre noticias e informaciones de actualidad, funcionamiento de las Cortes y el Gobierno, problemas de la sociedad, gente de otros países y cuestiones laborales. Los estudiantes españoles muestran un interés hacia estos temas, muy

TABLA 5.1

INTERES POLITICO Y PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE C.O.U., LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS DE ALEMANIA, IRLANDA Y ESTADOS UNIDOS, Y LOS DE 5.º Y 8.º DE E.G.B.

Variables	Países	PRE-UNIVERSITARIO				8.º	5.º
		Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	E.G.B.	E.G.B.
Interés por asuntos sociales en televisión	\bar{X}	2,6	2,6	2,4	2,6	2,3	2,0
	σ	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4
Discusión de temas políticos con padres	\bar{X}	2,0	1,9	1,9	2,1	2,0	1,9
	σ	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Discusión de temas políticos con profesores	\bar{X}	2,0	1,7	2,3	1,3	1,9	1,6
	σ	0,6	0,5	0,6	0,5	0,7	0,6
Participación en actividades cívicas	\bar{X}	4,2	4,3	4,6	3,9	4,1	3,9
	σ	1,2	1,4	1,6	1,3	1,3	1,4
Actuación democrática en grupo de amigos	\bar{X}	3,7	2,8	2,8	2,9	3,2	2,6
	σ	1,2	1,1	1,2	1,4	1,3	1,3
Interés por las clases de ciencias sociales	\bar{X}	3,5	3,6	3,1	3,1	3,3	3,3
	σ	0,7	0,8	0,6	0,7	0,8	0,9

semejantes a los chicos de otros países (ver tabla 5.1). Parece que la afición a los programas de este tipo aumenta con la edad. Si se compara (tabla 5.1) a los estudiantes de COU con los de quinto y octavo de Básica se comprueba la progresión.

También se han intensificado con la edad las *conversaciones de tipo político* con los padres, que siempre son ligeramente más frecuentes en España que en otros países. En cambio, es notable lo poco que hablan de estos temas los estudiantes preuniversitarios españoles con sus profesores. Ya en quinto y octavo de EGB habían dado medias ligeramente más bajas a las de otros países, pero ahora la diferencia se ha acrecentado sensiblemente. El miedo a la politización de la escuela puede tener algo que ver con esto.

Los penúltimos apartados de la tabla 5.1 muestran la *participación* de los estudiantes en actividades que reflejan y/o fomentan el espíritu cívico y democrático, la solidaridad y la preocupación activa por problemas sociales. Son modos de actuar que constituyen a la vez objetivo y medio de la formación cívica. Por un lado, se considera deseable que los chicos participen en diversas actividades sociales y escolares —tales como presentarse candidato a delegado de clase, secretario o presidente de un club, etc., o recoger dinero para solidarizarse con alguna causa—, porque esto puede ser un preludio de su futura participación ciudadana adulta. Por otro, la forma de actuar en el grupo de iguales puede significar también un entrenamiento de comportamiento democrático: el solventar los conflictos del grupo de forma pacífica, tomar las decisiones por votación, aprender a ceder entre los iguales sin imposición de la autoridad es sin duda la mayor escuela de civismo.

En ambos casos los estudiantes españoles de COU tienen un nivel más bien bajo. La actuación democrática entre los amigos es más o menos similar a la de los muchachos irlandeses o americanos, pero todos ellos están muy por debajo de los alemanes. Y, lo que es peor, parece haber disminuido esta forma de comportamiento respecto a los chicos de catorce años. La participación en actividades sociales es notablemente más baja que en cualquier país y menor también que la de los alumnos de octavo de EGB. Hay que pensar que esto puede deberse tanto a la falta de una actitud participativa entre los muchachos de COU —parece cierta la tendencia a la pasividad comunitaria de los estudiantes de último curso, más preocupados por su futuro inmediato profesional o académico— como a las pocas oportunidades que ofrece la escuela para la participación estudiantil.

Las clases de Educación Cívica y Ciencias Sociales no parecen despertar mucho interés entre los alumnos de COU. Pero éste es un dato poco digno de tener en cuenta y que no indica apenas nada, porque estos jóvenes nunca han tenido clase de Educación Cívica, y en este curso las Ciencias Sociales son sólo una materia optativa. Por tanto, es difícil saber a qué se refiere y más aún a qué se debe su falta de interés.

La actitud general de interés activo por las cuestiones sociales y políticas en sentido amplio puede decirse que es tibia entre los jóvenes preuniversitarios españoles. En conjunto no muestran mucho entusiasmo por estos temas, pero tampoco desentonan demasiado junto a los estudiantes de otros países. Su postura pasiva refleja seguramente, más que otros aspectos concretos, la falta de estimulación y formación adecuada en el terreno de la educación cívica.

2. Actitudes hacia el Gobierno

Se ha medido la actitud de los estudiantes hacia el Gobierno nacional y hacia el Ayuntamiento en dos aspectos: por un lado, la valoración general que hacen de cada uno de ellos en términos simples, tales como bueno, malo, simpático, antipático, débil, fuerte; por otro, su opinión acerca de si poseen o no ciertas cualidades concretas (se preocupa de la gente, presta atención a las quejas, pueden los ciudadanos intervenir en sus decisiones, etc.), que englobamos bajo la denominación «Apertura a los ciudadanos». No poseemos todas las puntuaciones internacionales de estas variables, pero parece ser que en los resultados del estudio de la IEA en diez países apareció entre los niños pequeños predominantemente una estructura que indica percepciones confusas, tan sólo capaces de dar una valoración general. Mientras que en los mayores aparecen claros los dos factores: evaluación y apertura.

TABLA 5.2

VALORACION GENERAL DEL GOBIERNO DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS

Paises	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.
\bar{X}	2,9	3,3	3,3	3,6
σ	0,9	0,8	0,9	0,9

Llama la atención la evolución en criticismo respecto al Gobierno de los estudiantes españoles. Mientras en quinto y octavo de EGB eran los que tenían de él un concepto más alto, en COU han pasado a ser los más negativos de los cuatro países comparados (tabla 5.2). ¿Se trata de una evolución normal dentro del proceso de maduración social? No parece que sea así, puesto que en otros países no se da un proceso semejante, sino que más bien se mantiene constante la evaluación hecha a los catorce años con muy ligeras variaciones. Habría que buscar las hipótesis explicativas por otro lado. Quizá estos muchachos reaccionan ante una situación sociopolítica muy concreta y reflejan el consabido clima de «desencanto» que se respira en la sociedad española de 1979. O puede ser también que los jóvenes de todos los países se hayan radicalizado de 1975 para acá a causa de la general quiebra de valores de la sociedad occidental y la falta de alternativas ofrecidas a la juventud. Probablemente hay algo de ambas cosas, que a lo mejor en el fondo son la misma.

TABLA 5.3

ACTITUDES HACIA EL GOBIERNO NACIONAL Y LOCAL DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE C.O.U. Y 8.º Y 5.º DE E.G.B.

Variables	Cursos			
		C.O.U.	8.º E.G.B.	5.º E.G.B.
Valoración Ayuntamiento	\bar{X}	2,4	3,3	3,7
	σ	0,9	0,8	0,8
Apertura Ayuntamiento	\bar{X}	2,4	3,2	3,5
	σ	0,8	0,7	0,7
Valoración Gobierno	\bar{X}	2,9	3,9	4,0
	σ	0,9	0,9	0,9
Apertura Gobierno	\bar{X}	2,6	3,3	3,7
	σ	0,8	0,8	0,7

La comparación entre las actitudes hacia el Gobierno y el Ayuntamiento de los alumnos de COU y de quinto y octavo de EGB, detallando los dos factores, abunda en lo dicho anteriormente. En todos los aspectos se observa una evolución en sentido negativo, lógica y sana hasta cierto punto, pero quizá excesiva. Cuando menos es algo que hace reflexionar.

3. Actitudes hacia los valores democráticos

Hay una serie de actitudes consideradas unánimemente como propias de un talante democrático, tales como el antiautoritarismo, la tolerancia y el apoyo a las libertades y derechos civiles, el sentido de la eficacia política, el apoyo a los derechos de la mujer (como caso insólito de mayoría marginada) y la valoración del espíritu crítico como elemento de mejora social. Puede apreciarse en la tabla 5.4 que los estudiantes españoles están globalmente a una altura comparable a la de los demás países. Sin llegar al nivel de Alemania, cuyos jóvenes son un ejemplo del más alto apoyo a los valores democráticos, los resultados españoles son absolutamente presentables junto a los de Irlanda y Estados Unidos e incluso mejores en casi todos los aspectos.

Se considera *antiautoritarismo* el desacuerdo de los muchachos con ideas belicistas, tales como «la guerra es el único camino por el cual una nación puede salvar su honor» o de acatamiento ciego de la autoridad («la gente que está en el poder es la que mejor sabe lo que conviene»), a la vez que un sentido patriótico no triunfalista («nuestra nación tiene sus fallos lo mismo que las demás»). España, con Estados Unidos, da la media más baja de antiautoritarismo. (Ver tabla 5.4.) De todos modos, ha habido un avance conside-

TABLA 5.4

ACTITUDES ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES Y DE OTROS PAISES, Y DE 8.º Y 5.º DE E.G.B.

C U R S O S		PRE-UNIVERSITARIO				8.º E.G.B.	5.º E.G.B.
Variables	Países	Ale- mania	Irlan- da	EE. UU.	Es- paña	España	
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,6	4,2	4,1	4,1	3,7	3,3
	σ	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5
Tolerancia y apoyo libertades civi- les	\bar{X}	4,5	4,2	4,0	4,3	4,0	3,7
	σ	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,6
Apoyo derechos de la mujer	\bar{X}	4,6	4,1	3,8	4,6	4,2	3,7
	σ	0,6	0,8	0,9	0,6	0,8	0,9
Sentido eficacia política	\bar{X}	3,1	3,1	3,1	3,2	3,6	3,5
	σ	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6
Espíritu crítico	\bar{X}	4,6	4,2	4,0	4,3	3,6	3,1
	σ	0,4	0,6	0,7	0,6	0,8	0,8

rable respecto a los niños de diez y catorce años, y las diferencias respecto a los otros países, que allí eran grandes, se han acortado.

Englobamos bajo el nombre de «*Tolerancia y apoyo a los derechos y libertades públicas*» (civiles) la actitud que lleva a los estudiantes a suscribir afirmaciones del tipo «Si un hombre está cualificado para un trabajo, debería tenerlo, independientemente de su color, religión o nacionalidad»; «Debería permitirse a la gente reunirse cuando quiera» y a rechazar las de sentido contrario; «Debería mantenerse apartado de los puestos importantes de nuestra nación a la gente de ciertas clases sociales, ideología o religión». A través de la aceptación o rechazo de tales proposiciones, el muchacho demuestra su grado de tolerancia de todo tipo de ideologías y su apoyo incondicional de las libertades y derechos de todo individuo, sea cual fuere su condición social. En este aspecto los estudiantes españoles tienen un buen nivel. Ya los de diez y catorce años estaban bien situados entre sus coetáneos, y los de dieciocho han seguido progresando en esta línea (tabla 5.4).

El *sentido de la eficacia política* (confianza en que el gobierno se preocupa de lo que piensan los ciudadanos, y de alguna manera se puede influir en sus decisiones y de que es importante el voto de todos y cada uno de los miembros de la sociedad) es premisa indispensable para una actitud de participación social. Un individuo muy escéptico respecto a la influencia que puede tener su voto o cualquier otra forma de aportación sobre la marcha social y política del país lógicamente será poco participativo. El sentido de la eficacia política de nuestros estudiantes preuniversitarios es muy semejante al de los de otros países (tabla 5.4), ligeramente mayor, igual que ocurría en quinto y octavo, pero con poca diferencia. Con la edad han evolucionado hacia un mayor escepticismo (ver tabla 5.4) de modo semejante a los muchachos de todos los países.

Se incluye como un índice de actitud democrática el admitir la *igualdad de derechos entre el hombre y la mujer*, porque es el único caso de discriminación de un grupo tan grande, que perdura de hecho —y a veces hasta de derecho— en las sociedades democráticas occidentales. Las proposiciones respecto a las que se ha pedido la opinión de los estudiantes son tan obvias que realmente pudiera parecer innecesario preguntar siquiera tales cosas. Pero de hecho no todos están de acuerdo en que «las mujeres deben tener siempre los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos» o en desacuerdo con que «la mayoría de las mujeres no necesitan el derecho al voto». De todos modos los estudiantes españoles, junto con los alemanes, son los que más apoyo prestan a

los derechos de la mujer (tabla 5.4). En este punto la población masculina y la femenina, como es lógico, suelen diferir considerablemente. Por eso la alta media alemana tiene más mérito, porque el 70 por 100 de la muestra eran varones, mientras que en España lo eran el 48 por 100. Pero el mismo porcentaje existía en Irlanda, y el apoyo fue mucho menor. Y aunque en Estados Unidos la relación fue inversa (52 por 100 de varones y el 48 por 100 de mujeres), no se justifica la baja puntuación y la mucha dispersión. También entre los estudiantes de catorce años los americanos dieron la media más baja de apoyo a los derechos femeninos. Resulta curioso que tengan la opinión más desfavorable los jóvenes del país en que la promoción de la mujer ha alcanzado un nivel más alto.

Comparando entre sí a los estudiantes españoles (tabla 5.4), se observa que con la edad han progresado también en este aspecto.

La valoración del *espíritu crítico* viene dada por el acuerdo con afirmaciones tales como «Es bueno para el Gobierno que le critiquen a menudo», «Se debería permitir reunirse y protestar en público a la gente que no está de acuerdo con el Gobierno». Y es alta entre los chicos españoles de COU: sus puntuaciones ocupan el segundo lugar entre los cuatro países comparados (tabla 5.4) y han subido notablemente respecto a los de quinto y octavo de EGB (tabla 5.4).

En una visión global podría decirse que los estudiantes preuniversitarios españoles mantienen ante los valores democráticos una actitud muy positiva. Si cupiera en este tema establecer rangos entre las medias de los distintos países, España ocuparía el segundo lugar. Además, ha habido una clara maduración respecto a los chicos de diez y catorce años en la línea de una mayor apertura y espíritu democrático, a la vez que un mayor realismo.

4. Actitudes ante los grupos y fuerzas sociales

Es interesante ver hasta qué punto los estudiantes son conscientes de la complejidad de la sociedad, con su juego de intereses, su interacción de fuerzas, sus conflictos internos, sus grupos de presión, sus privilegios y marginaciones y también hasta qué punto mantienen una postura de relativa independencia respecto a esa dinámica de intereses, conflictos y desigualdades sociales.

La captación de la *influencia sobre las leyes de los distintos grupos de presión* (como pueden ser las grandes empresas, los partidos políticos, los sindicatos o los medios de comunicación) no ha variado mucho de los estudiantes españoles más jóvenes a los pre-

TABLA 5.5

ACTITUD HACIA LOS GRUPOS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES, DE OTROS PAISES Y DE 8.º Y 5.º DE E.G.B.

C U R S O S		PRE-UNIVERSITARIO				8.º	5.º
Variables	Países	Ale-	Irlan-	EE.	Es-	E.G.B.	E.G.B.
		mania	da	UU.	paña	España	
Captación influencia grupos presión.	\bar{X}	—	—	—	2,0	1,9	1,9
	σ	—	—	—	0,9	0,9	0,9
Rechazo conflicto adulto	\bar{X}	1,8	2,1	2,3	1,8	2,5	3,3
	σ	1,1	1,4	1,4	1,1	1,4	1,4
Actitud igualitaria	\bar{X}	11,2	11,2	10,8	11,9	10,6	8,3
	σ	1,8	2,2	2,2	1,7	2,6	3,0

universitarios. (Ver tabla 5.5.) Las personas que consideran todos como más influyentes son el Presidente del Gobierno y los diputados y senadores del Parlamento. También, con bastante diferencia, la gente rica, los jefes de sindicatos, algunas grandes empresas y los militares de alta graduación. Otros sectores sociales, y en especial el ciudadano medio, apenas tienen, según los estudiantes, influencia política. Llama sobre todo la atención la poca conciencia que tienen de la presión social ejercida por los medios de comunicación. Sobre este tema no tenemos datos de los demás países.

La conciencia de la problemática que enfrenta a los distintos grupos sociales ha aumentado considerablemente con la edad. Es decir, los estudiantes de COU eluden el *conflicto adulto* mucho menos que los de quinto y octavo (tabla 5.5). Han pasado de tener la visión social más resguardada y armónica entre todos los países a la más conflictiva y cruda, que comparten con los estudiantes alemanes (tabla 5.5) y afrontan con el mayor realismo las divergencias de opinión en cuanto a temas sociales, que enfrentan a los distintos grupos de adultos (hombres y mujeres, jóvenes y viejos, patrones y obreros, militantes de distintos partidos políticos, etc.). Probablemente ellos mismos han sido ya sujetos de muchas situaciones conflictivas, de modo que la propia experiencia les habrá hecho abandonar la visión social protegida de todo elemento discordante que les intentaron transmitir los mayores.

En cuanto a *actitud igualitaria*, los estudiantes preuniversitarios de España dan las medias más altas de los países comparados. Lo mismo ocurría con los de diez y catorce años y ahora han seguido progresando en el sentido de mayor igualitarismo y menor disper-

sión en las opiniones del grupo (tabla 5.5). Por lo general, los chicos piensan que todo el mundo (abogados, empresarios, militares, gitanos, artistas, comunistas, obreros, médicos, etc.) debe tener los mismos derechos y libertades, sea cual fuere su ideología, posición social o raza. Esto es índice de una ausencia de prejuicios que dice mucho en favor de la juventud española.

5. Concepto del buen ciudadano

La concepción que el estudiante tenga de la «buena ciudadanía» es reflejo de sus valores sociales. Se ha intentado, sobre todo, saber si los muchachos son capaces de apreciar las connotaciones sociales que distinguen al buen ciudadano de la «buena persona» a nivel privado, considerando esta distinción como un índice de madurez cívica.

Las características atribuibles a un buen ciudadano fueron agrupadas por la IEA para su análisis en tres dimensiones:

a) Características que se refieren al cumplimiento de los deberes cívicos, pero sin compromiso político, y se engloban bajo la denominación «Buen ciudadano no comprometido» (obediencia a la ley, pago de impuestos, etc.).

b) Concepción políticamente activa (pertenencia a un sindicato o partido político, votar en las elecciones, etc.).

c) Características de tipo privado, que denominamos «Buen ciudadano no político»: lealtad a la familia, buena educación, etc.

Esta agrupación en factores no ha sido muy acertada. En primer lugar, porque la inclusión en uno u otro grupo es un tanto arbitraria.

TABLA 5.6

CONCEPTO DEL BUEN CIUDADANO DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS

Variables	Países				
		España	Alemania	Irlanda	EE. UU.
Activo políticamente	\bar{X}	2,0	2,1	2,1	2,3
	σ	0,4	0,4	0,4	0,4
No comprometido	\bar{X}	2,3	2,4	2,7	2,7
	σ	0,4	0,4	0,4	0,4
No político	\bar{X}	2,0	1,4	2,2	1,9
	σ	0,6	0,5	0,5	0,6

Por ejemplo, se considera el «votar en las elecciones» una cualidad políticamente activa, lo cual, evidentemente, es un prejuicio. Por otro lado, los factores no se excluyen entre sí. Por tanto, se puede tener una puntuación alta a la vez en el aspecto «no político» y en el «activo políticamente», cosa que dificulta bastante la interpretación.

Por eso la comparación del concepto del buen ciudadano, en las tres dimensiones, de los estudiantes de los distintos países (tabla 5.6) no aporta mucha información, sobre todo en lo que se refiere a los dos primeros aspectos, porque incluyen cualidades que perfectamente podrían estar en cualquiera de los dos grupos. Quizá lo único claro es el tercer factor y en sentido negativo; es decir, el grado de exclusión de las cualidades privadas respecto de la buena ciudadanía. Son los estudiantes alemanes los que de nuevo demuestran mayor madurez, y los españoles ocupan una posición intermedia.

Hubiera sido mucho más interesante comparar el listado de cualidades concretas que los muchachos consideran propias de un buen ciudadano. Pero no tenemos este dato de los otros países. Sí podemos, en cambio, hacer este tipo de comparación entre quinto, octavo y COU, tomando las cinco características que obtienen el mayor porcentaje de respuestas afirmativas.

Los niños de quinto de Básica consideran buen ciudadano a la persona que:

- 1.º Obedece a la ley.
- 2.º Es leal a su familia.
- 3.º Es respetuoso en un funeral.
- 4.º Trabaja mucho.
- 5.º Se pone en pie al tocar el himno nacional.

La imagen de buen ciudadano de octavo de EGB incluye estas cualidades:

- 1.º Obedece a la ley.
- 2.º Es leal a su familia.
- 3.º Trabaja mucho.
- 4.º Es siempre educado.
- 5.º Vota en las elecciones.

Para los estudiantes de COU el buen ciudadano:

- 1.º Obedece a la ley.
- 2.º Paga los impuestos.
- 3.º Vota en las elecciones.
- 4.º Trabaja mucho.
- 5.º Se ocupa de lo que pasa en el mundo.

Se observa una clara evolución con la edad hacia un concepto de la buena ciudadanía más maduro, cada vez más integrado por cualidades de tipo social y menos por aspectos privados o anecdóticos. Las dos únicas características que se mantienen constantes en las tres poblaciones son la obediencia a la ley y el trabajo. La primera cualidad, típicamente cívica; la segunda, con la doble vertiente, privada y social. Los alumnos de octavo incluyen una característica cívica más entre las cinco primeras: votar en las elecciones. Por último, la imagen del buen ciudadano que dan los de COU está totalmente centrada en la dimensión social; es ya una visión adulta.

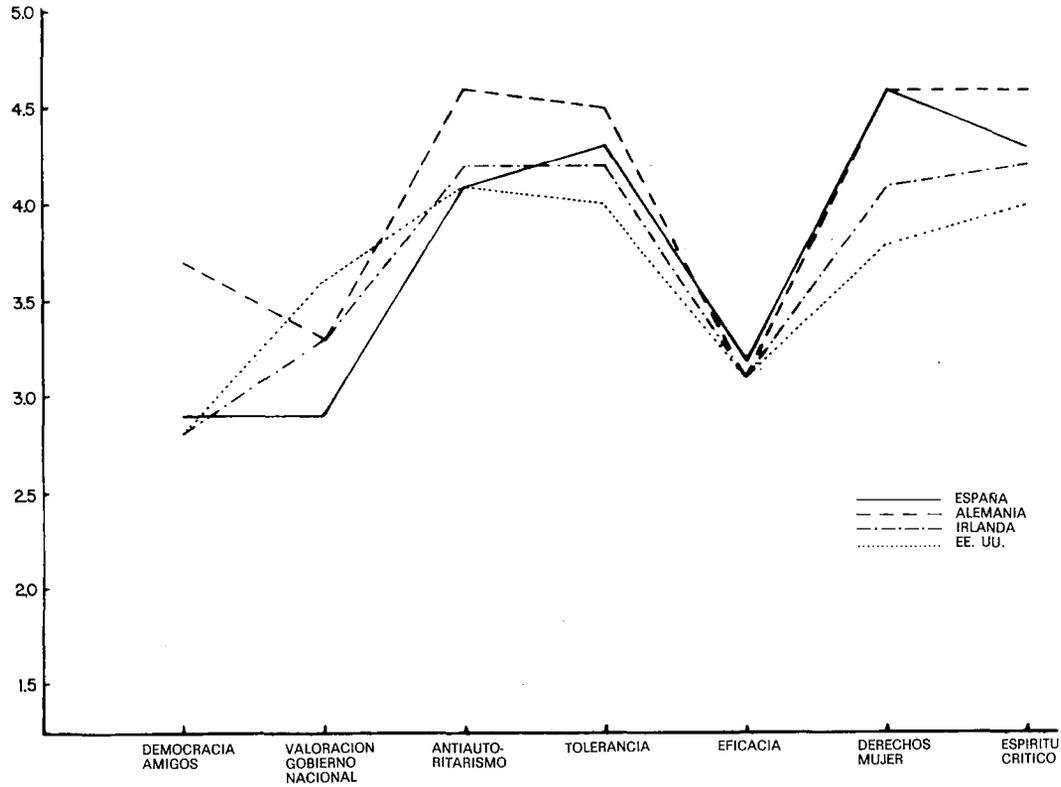
EN RESUMEN, si hubiera que trazar un esbozo general de las actitudes cívico-sociales de los estudiantes de COU, diríamos que demuestran poco interés y son poco participativos en cuestiones de tipo social, mantienen una actitud muy crítica respecto al Gobierno, prestan un decidido apoyo a los valores democráticos, son igualitarios, tienen una visión realista de los conflictos sociales y un concepto maduro de las cualidades cívicas. Respecto a los chicos de diez y catorce años, se constata una clara evolución positiva en el proceso de socialización política.

En las gráficas 1 y 2 se comprueba de forma patente, por un lado, la evolución de los estudiantes españoles, y por otro, la comparación global entre los jóvenes preuniversitarios de distintos países. Es lástima que en las gráficas sólo hayan podido incluirse aquellos aspectos que se miden con escalas de igual amplitud y esto haya obligado a prescindir de algunos puntos fundamentales. De todos modos ambas gráficas son expresivas y ayudan a la captación global de las diferencias y semejanzas de los grupos considerados.

En el estudio de la IEA en diez países se comprobó que en líneas generales se puede hablar de distintos modelos actitudinales, teniendo en cuenta tres factores: apoyo a los valores democráticos, valoración del Gobierno e interés político y participación. La alta valoración del Gobierno y el apoyo a los valores democráticos parecen ser incompatibles; de hecho en ningún país se dan juntos. El interés y participación, en cambio, no guardan ninguna relación con

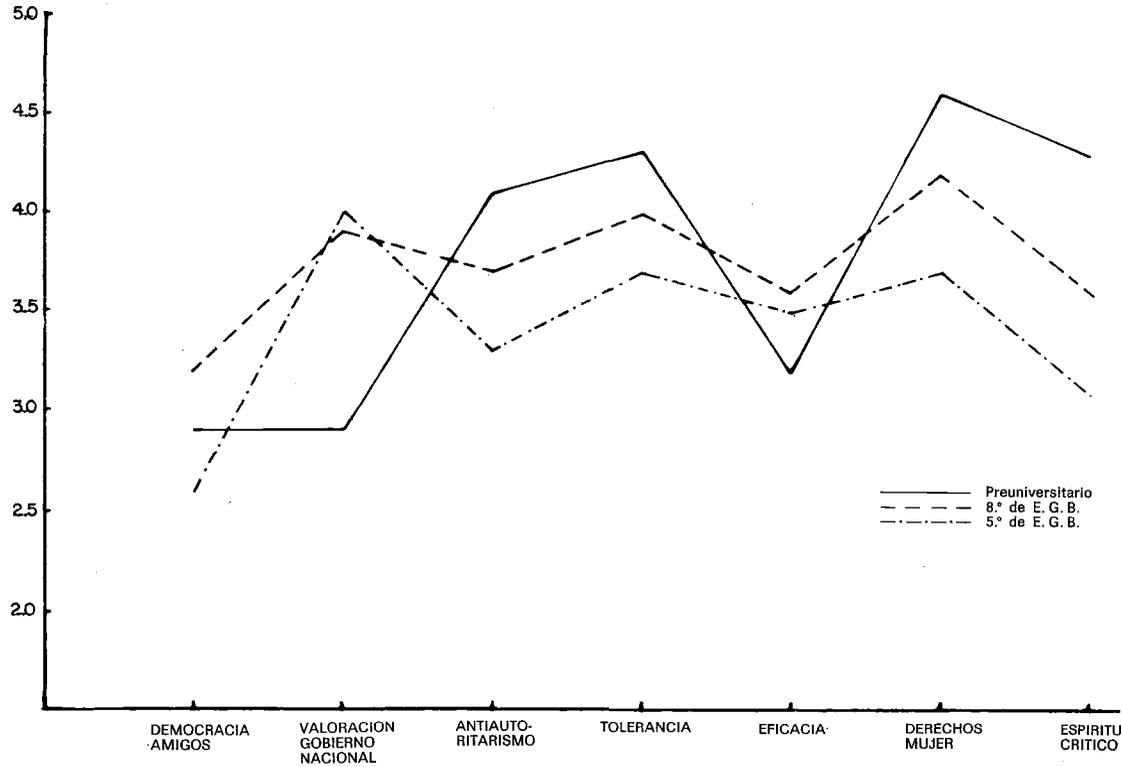
GRAFICA 1

ALGUNOS ASPECTOS DE LA ACTITUDES DEMOCRATICAS DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA, ALEMANIA, IRLANDA Y EE. UU.



GRAFICA 2

ALGUNOS ASPECTOS DE LAS ACTITUDES DEMOCRATICAS DE LOS ALUMNOS DE PRE-UNIVERSITARIO Y DE 5.º Y 8.º DE E. G. B.



los factores anteriores. Puede darse indistintamente junto a uno u otro. Hay países, como Alemania, en donde los estudiantes muestran un fuerte apoyo a los valores democráticos y gran interés político, a la vez que una baja valoración del Gobierno. En Estados Unidos, en cambio, el interés y participación va unido a la buena evaluación del Gobierno, y es poco el apoyo a los valores democráticos. Irlanda es a su vez ejemplo de un tercer modelo: concepto positivo del Gobierno y baja participación y apoyo a los valores democráticos. El caso de España no coincide con ninguno de los anteriores: junto a un fuerte apoyo a los valores de la democracia se da una baja valoración del Gobierno y poca participación social.

II. DIFERENCIAS EN ACTITUDES CÍVICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE COU

Todos los jóvenes no son iguales ni sus actitudes son las mismas. Es evidente que entre ellos existen notables diferencias debidas a factores de todo tipo: sociales, económicos, familiares, personales, etc. Es un tema complejo el de las diferencias y su origen, porque a su vez los factores están interrelacionados y es difícil encontrar el cabo por el que empezar a deshacer la madeja. Intentaremos adentrarnos en ese terreno complejo a través de algunas variables que puedan proporcionar pistas para una mejor comprensión, interpretación y análisis de las actitudes sociales de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la diferente relevancia de unas variables respecto a otras, en el aspecto actitudinal se han agrupado en cinco sectores:

1. Diferencias según sexo.
2. Identificación partidista y experiencia política significativa.
3. Educación, ocupación e ideología del padre.
4. Tipo de centro.
5. Región y hábitat.

1. Las diferencias según el sexo

Entre los chicos y las chicas de COU hay considerables diferencias actitudinales. No es fácil decir si son «mejores» o «peores» las actitudes de uno u otro grupo, ni aun con las reservas con que siempre hay que hablar de mejor y peor en este campo. Son más bien dos modelos de socialización distintos.

El *interés por temas sociales y la participación* es en líneas generales más alto entre las chicas.

En todo, salvo en discusión de temas políticos con padres, profesores y amigos, las chicas tienen puntuaciones más altas. (Ver tabla 5.7.) A primera vista esto parece extraño, porque comúnmente se suele pensar que las mujeres no se interesan especialmente por la política. Pero hay que tener en cuenta que en «asuntos sociales» no se incluyen sólo cuestiones propiamente políticas, sino toda una gama de temas humanos y de la sociedad en sentido amplio. Y esto sí coincide con la imagen de los intereses femeninos. En esta misma línea puede situarse la actitud favorable a las clases de ciencias sociales: en la de las inclinaciones humanísticas.

El comportamiento de las chicas también parece orientarse algo más que el de los varones hacia la actuación democrática y participativa, tanto en lo que se refiere al modo de conducirse en el

TABLA 5.7
INTERES POLITICO Y PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS DE C.O.U.,
SEGUN EL SEXO

Variables	Sexo		
	Chicos	Chicas	
Interés por asuntos sociales en TV.	\bar{X}	2,51	2,62
	σ	0,37	0,32
	F		5,06
	Sign.		****
Discusión de temas políticos	\bar{X}	1,91	1,81
	σ	0,42	0,39
	F		26,6
	Sign.		****
Actividades cívicas	\bar{X}	3,87	3,93
	σ	1,37	1,25
	F		—
	Sign.		—
Votación en grupo de amigos	\bar{X}	2,66	3,06
	σ	1,36	1,33
	F		41,4
	Sign.		****
Interés por clase de Ciencias Sociales ...	\bar{X}	3,10	3,22
	σ	0,76	0,71
	F		13,7
	Sign.		***

grupo de iguales como en la participación en actividades cívicas (aunque en este aspecto las diferencias no son significativas). En cambio, las chicas discuten menos los temas propiamente políticos.

Un punto muy interesante a tener en cuenta, y que veremos confirmarse prácticamente en todos los aspectos actitudinales, es la mayor homogeneidad del grupo femenino: sus desviaciones típicas son siempre más bajas. Esto confirma las conclusiones de otros estudios como el de Koprince-Sebert (1974) en el sentido de que las opiniones políticas y sociales del grupo de chicas de la misma edad son más semejantes que las del grupo masculino, porque las mujeres —según ellos— son más influenciables y sensibles a los valores de las personas que las rodean.

La *evaluación que hacen las chicas del Gobierno y del Ayuntamiento* es bastante más favorable que la de los chicos (con diferencias significativas del .01 y .001, respectivamente). Se van así configurando los dos modelos de socialización: el femenino, más

TABLA 5.8

ACTITUDES ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN EL SEXO

Variables	Sexo	Chicos	Chicas
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,09	4,08
	σ	0,39	0,36
	F		—
	Sign.		—
Tolerancia y apoyo a las libertades cívicas.	\bar{X}	4,40	4,26
	σ	0,41	0,38
	F		58,1
	Sign.		****
Sentido de la eficacia política	\bar{X}	3,13	3,21
	σ	0,69	0,63
	F		6,26
	Sign.		*
Apoyo a los derechos de la mujer	\bar{X}	4,53	4,72
	σ	0,67	0,45
	F		53,40
	Sign.		****
Criticismo	\bar{X}	4,38	4,16
	σ	0,56	0,59
	F		69,3
	Sign.		****

conformista y positivo, el masculino más contestatario y negativo. Lo cual se ve corroborado por las *actitudes de ambos sexos ante los valores democráticos*. (Ver tabla 5.8.)

Los varones son más críticos y —aunque sin diferencia significativa— ligeramente más antiautoritarios y muestran más tolerancia y apoyo a las libertades cívicas. En cambio, las chicas confían algo más en la eficacia política. El único aspecto en que, como era de esperar, el grupo femenino obtiene puntuaciones claramente superiores a las de los chicos, es en apoyo a los derechos de la mujer. Pero lo curioso es que las opiniones del grupo no son en este punto, en que cabría suponer unanimidad entre las niñas, tan homogéneas como en otros. Cabe, pues, decir que es algo mayor el apoyo a los valores democráticos por parte de los varones.

La *actitud frente a los grupos y fuerzas sociales* de chicos y chicas es algo complejo y difícil de analizar. Por un lado, ellos son claramente más conscientes de la influencia de los grupos de presión (tabla 5.9), lo que parece indicar una visión de la sociedad más realista. Pero, en cambio, las chicas son algo más capaces de captar los conflictos entre grupos sociales adultos, y esto no cuadra con la visión social armónica y positiva que ellas parecían tener. De todos modos, la diferencia en este punto es poco significativa. Por tanto, resulta más lógico pensar que, en efecto, es más realista y conflictiva la percepción social de los chicos, que además son me-

TABLA 5.9

ACTITUD ANTE LOS GRUPOS SOCIALES Y FUERZAS QUE ACTUAN EN LA SOCIEDAD, DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN EL SEXO

Variables	Sexo		
	Chicos	Chicas	
Influencia de los grupos de presión	\bar{X}	2,15	1,95
	σ	0,92	0,92
	F		22,3
	Sign.		****
Actitud igualitaria	\bar{X}	11,77	11,99
	σ	1,73	1,61
	F		7,9
	Sign.		**
Rechazo de los conflictos adultos	\bar{X}	1,75	1,66
	σ	1,04	0,93
	F		4,2
	Sign.		*

nos igualitarios; es decir, están más dispuestos a establecer diferencias entre las personas según su ideología, raza, profesión, etc. Esto enlaza con su falta de apoyo a la igualdad de derechos entre los sexos. Las chicas, en cambio, que aparecían como menos tolerantes en cuanto a derechos y libertades en abstracto, tienen una actitud más abierta e igualitaria respecto a las personas concretas.

En quinto y octavo de EGB el sexo no jugaba un papel muy importante en cuanto a diferencias de socialización política. Niños y niñas mantenían actitudes cívicas muy semejantes en todo, excepto el punto referente a los derechos de la mujer. Entre los niños de catorce años se insinuaban también algunas diferencias en antiautoritarismo y tolerancia, pero no significativas. En COU, en cambio, es evidente que chicos y chicas se orientan hacia dos modelos de socialización distintos. Tomando como puntos de referencia los que se fijaron para establecer los modelos de socialización de cada país, el modelo masculino sería de actitud negativa hacia el Gobierno, poco interés y participación social y alto apoyo a los valores democráticos; el femenino tiende a un mayor apoyo al Gobierno, más interés y participación y una actitud menos entusiasta hacia los valores democráticos. Además, las chicas son más igualitarias y tienen una visión de la sociedad más ingenua y positiva. Es interesante comprobar que la diferenciación de los sexos se va haciendo con la edad. Esto avala la tesis de Clare Bock (1977) y otros muchos autores de que la identificación genérica no es una cuestión biológica, sino cultural y social.

2. Relación de la «identificación partidista» y experiencia política del estudiante con las actitudes cívicas

La identificación de ideología y preferencia de voto a un determinado partido en el caso de adolescentes ha sido muy criticado, entre otros, por Percheron, Bonnal y Bög (1978), que en su estudio demuestran lo inadecuado de aplicar a Europa este enfoque, válido para los jóvenes americanos. Pero lo interesante en este caso es que seguimos el camino contrario: no presuponemos una ideología determinada a los estudiantes según su identificación partidista, sino que comprobaremos empíricamente que la situación del partido preferido a la derecha o a la izquierda se corresponde con una línea de actitudes sociales perfectamente coherente, que bien pudiéramos llamar ideología.

Al considerar los datos referentes a la preferencia de partido, no hay que perder de vista que la cuarta parte de los estudiantes no

votaría a ningún partido, la mitad votaría izquierda o extrema izquierda y el resto se reparte entre centro (la mayoría), derecha y extrema derecha.

En las *Actitudes generales de tipo social* aparecen matices muy interesantes que distinguen a los distintos grupos (tabla 5.10).

El interés por asuntos sociales en los medios de comunicación es mayor entre la izquierda. En cambio, la discusión de temas políticos con padres, amigos y profesores y la participación en actividades cívicas es más alta en los estudiantes que votarían a la extrema izquierda y a la extrema derecha, que quizá son los que toman con más apasionamiento las cuestiones políticas. Y, descontando a los que no votarían, el grupo identificado con el partido de centro es el que obtiene las puntuaciones más bajas en participación y discusión.

El índice más alto de actuación democrática en el grupo de ami-

TABLA 5.10

INTERES POLITICO Y PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN EL PARTIDO AL QUE VOTARIAN

Variable	Partido	Ext. izqda.	Izqda.	Centro	Dcha.	Ext. dcha.	No votar.
Interés por asuntos sociales en televisión	\bar{X}	2,64	2,61	2,61	2,51	2,53	2,46
	σ	0,33	0,32	0,34	0,35	0,42	0,38
	F				15,05		
	Sig.				****		
Discusión asuntos políticos	\bar{X}	2,00	1,87	1,79	1,88	2,02	1,75
	σ	0,39	0,39	0,42	0,42	0,39	0,40
	F				17,26		
	Sig.				****		
Actividades cívicas y sociales	\bar{X}	4,15	3,97	3,82	4,02	4,08	3,63
	σ	1,41	1,36	1,18	1,17	1,21	1,30
	F				—		
	Sig.				—		
Votación en el grupo de amigos	\bar{X}	2,89	3,16	3,12	2,80	2,55	2,52
	σ	1,40	1,29	1,32	1,36	1,38	1,38
	F				9,62		
	Sig.				****		
Interés por las clases de Ciencias Sociales	\bar{X}	3,14	3,15	3,20	3,38	3,26	3,03
	σ	0,77	0,71	0,68	0,76	0,57	0,77
	F				5,76		
	Sig.				****		

gos se da entre los estudiantes de izquierda moderada y va decreciendo hacia la derecha, con la excepción del grupo de extrema izquierda, que se sitúa en tercer lugar. Estos modos de actuación parecen muy coherentes con la imagen que comúnmente se tiene de los diferentes tipos de partidos.

Los estudiantes que se identifican con partidos de derecha muestran más interés hacia las clases de ciencias sociales. Podría interpretarse esto como un interés específico, pero también como un mayor conformismo académico.

El grupo de los que no piensan votar a ningún partido político obtiene las puntuaciones más bajas en todos los aspectos. Quiere decir que su interés y participación social son mínimos, cosa perfectamente lógica y esperable. Pero lo extraño es que también su actuación en el grupo de iguales sea menos democrática que la de los demás; no tendría por qué ser así.

La *Evaluación del Ayuntamiento y del Gobierno* es muy distinta según las preferencias de voto (tabla 5.11).

TABLA 5.11

EVALUACION DEL AYUNTAMIENTO Y DEL GOBIERNO DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN EL PARTIDO AL QUE VOTARIAN

Variable	Partido	Ext. izqda.	Izqda.	Centro	Dcha.	Ext. dcha.	No votar.
Evaluación Ayuntamiento	\bar{X}	1,99	2,35	2,85	2,91	2,76	2,29
	σ	0,85	0,81	0,79	0,73	0,72	0,84
	F				47,91		
	Sig.				****		
Evaluación Gobierno	\bar{X}	2,14	2,86	3,63	3,16	2,52	2,68
	σ	0,87	0,84	0,69	0,83	0,97	0,86
	F				101,33		
	Sig.				****		

El mejor concepto del Ayuntamiento lo tienen los alumnos con una tendencia derechista moderada seguidos por los de centro, y la evaluación es peor cuanto más a la izquierda. Hay que recordar que, cuando se aplicaron las pruebas, la mayoría de los Ayuntamientos eran aún herencia del franquismo, salvo algunos ocupados por UCD.

Con el Gobierno ocurre algo un poco distinto, pero también perfectamente coherente, puesto que el Gobierno era en ese momento —como ahora— de centro. El apoyo mayor se lo prestan, como

es lógico, los alumnos que estarían dispuestos a votar centro, seguidos por la derecha moderada y luego la izquierda moderada. Los que ven con peores ojos al Gobierno son la extrema izquierda y la extrema derecha (aunque bastante menos).

En ambos casos los alumnos que no votarían ocupan una posición intermedia, que puede interpretarse como indiferencia, pero su actitud es ligeramente más negativa en lo que se refiere al Ayuntamiento.

En *Apoyo a los valores democráticos* sí que hay una coherencia perfecta entre el partido con el que se identifican y las actitudes de los estudiantes (tabla 5.12).

Es claro dónde están las actitudes más democráticas. Cuanto más a la izquierda, los chicos son más tolerantes, apoyan más las libertades cívicas, están más a favor de la igualdad de derechos femeninos, son más críticos y más antiautoritarios. En este caso, el

TABLA 5.12

ACTITUD ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN EL PARTIDO AL QUE VOTARIAN

Variable	Partido	Ext. izqda.	Izqda.	Centro	Dcha.	Ext. dcha.	No votar.
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,26	4,13	3,94	3,87	3,77	4,13
	σ	0,33	0,34	0,33	0,36	0,46	0,38
	F				47,35		
	Sig.				****		
Tolerancia y apoyo a las libertades cívicas	\bar{X}	4,46	4,41	4,21	4,13	4,00	4,33
	σ	0,35	0,38	0,39	0,38	0,51	0,39
	F				33,31		
	Sig.				****		
Sentido de la eficacia	\bar{X}	2,84	3,18	3,58	3,33	3,08	3,02
	σ	0,66	0,65	0,55	0,64	0,65	0,57
	F				49,18		
	Sig.				****		
Apoyo derechos de la mujer	\bar{X}	4,83	4,71	4,55	4,39	3,96	4,60
	σ	0,38	0,48	0,60	0,74	0,88	0,56
	F				34,72		
	Sig.				****		
Crítico	\bar{X}	4,58	4,35	3,98	3,92	3,98	4,31
	σ	0,48	0,53	0,62	0,57	0,67	0,56
	F				5,97		
	Sig.				****		

tercer puesto lo ocupan siempre los alumnos que no votarían; es decir, que se sitúan en actitudes ante los valores democráticos entre los de izquierda moderada y los de centro.

El único ítem que escapa a esta escala decreciente perfecta es el del sentido de la eficacia política. Como es lógico, los más confiados en la eficacia política son los alumnos que votarían centro, seguidos de la derecha y la izquierda moderada. Es una situación parecida a lo que ocurre respecto al apoyo al Gobierno (tabla 5.11), y seguramente lo que provoca ambas actitudes son razones muy semejantes. Una cosa curiosa: los que no votarían, que según parece deberían ser los más escépticos respecto al juego político, no lo son; lo es más la extrema derecha.

Una situación similar se da en la *Percepción de la influencia de los grupos de presión* en la sociedad. (Ver tabla 5.13.) Los estudiantes que votarían centro tienen la visión más ingenua de la sociedad, son los menos conscientes de las fuerzas que actúan en ella; pero en este caso los más realistas y con visión más compleja son los de extrema izquierda.

TABLA 5.13

ACTITUD DE LOS ALUMNOS DE C.O.U. ANTE LOS GRUPOS Y FUERZAS SOCIALES, SEGUN EL PARTIDO AL QUE VOTARIAN

Variable	Partido	Ext. izqda.	Izqda.	Centro	Dcha.	Ext. dcha.	No votar.
Influencia grupos de presión	\bar{X}	2,27	2,08	1,77	1,98	2,00	2,09
	σ	0,86	0,92	0,82	0,99	0,91	0,94
	F			8,92			
	Sig.			****			
Actitud igualitaria	\bar{X}	12,17	12,11	11,61	11,12	10,08	12,06
	σ	1,69	1,41	1,64	1,82	2,36	1,61
	F			28,62			
	Sig.			****			

Las *Actitudes más igualitarias* son mantenidas por los estudiantes de extrema izquierda. Aquí vuelve a darse exactamente la misma escala decreciente que en apoyo a los valores democráticos con los alumnos que no votarían en el tercer puesto. Sólo que en este tema se dan las diferencias mayores de actitudes entre los grupos de alumnos.

En lo único que no difieren mucho los chicos de izquierdas, derechas o centro es en su *Percepción del conflicto adulto* y en su

Concepto del buen ciudadano. Pero ya se ha visto que en todo lo demás sus actitudes son totalmente distintas y se puede concluir que los estudiantes más interesados por temas sociales, tolerantes, democráticos, críticos y realistas se inclinan a votar partidos de izquierdas.

Relacionado de algún modo con el hecho de la identificación partidista está la cuestión de que los chicos hayan tenido o no alguna *experiencia política significativa*. Están relacionados no porque una cosa tenga algo que ver con la otra, sino en el sentido de que ambas pertenecen directamente a la esfera de lo político, lo que no ocurre con ninguna otra de las variables que consideramos.

Son minoría los estudiantes que han tenido alguna experiencia política del tipo que sea, directa o indirecta. Pero ese hecho parece constituir un factor motivador y potenciador de madurez social. El interés y la participación cívicas de esos chicos es mayor. Tam-

TABLA 5.14

ACTITUDES ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN HAYAN O NO TENIDO ALGUNA EXPERIENCIA POLITICA SIGNIFICATIVA

Variables	Experiencia	Si	No
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,14	4,07
	σ	0,39	0,37
	F		13,99
	Sig.		***
Tolerancia y apoyo a las libertades cívicas.	\bar{X}	4,38	4,31
	σ	0,40	0,40
	F		8,82
	Sig.		**
Sentido eficacia política	\bar{X}	3,06	3,21
	σ	0,66	0,65
	F		18,55
	Sig.		****
Apoyo a los derechos de la mujer	\bar{X}	4,70	4,61
	σ	0,53	0,58
	F		9,69
	Sig.		**
Criticismo	\bar{X}	4,40	4,22
	σ	0,56	0,59
	F		35,31
	Sig.		****

bién es más negativa su evaluación del Gobierno (en ambos aspectos con diferencias significativas entre el grupo que ha tenido experiencia y el que no, a nivel del .0001). El apoyo a los valores democráticos es claramente mayor por parte de los que han tenido experiencia política.

El haber tenido algún tipo de experiencia política parece que influye en las actitudes democráticas en el sentido de hacer a los chicos más antiautoritarios, tolerantes, partidarios de la igualdad entre los sexos y sobre todo mucho más críticos y escépticos (menor confianza en la eficacia política). Claro, puede que en algunos casos sea lo contrario: los estudiantes más demócratas e interesados por asuntos sociales se comprometen más políticamente y, por tanto, tienen muchas probabilidades de tener alguna experiencia, sea positiva o negativa, en este terreno.

3. Las variables familiares: educación, ocupación e ideología del padre

Los años de escolaridad han hecho disminuir notablemente las diferencias en razón de la procedencia familiar en lo referente a actitudes sociales y cívicas. En quinto de EGB la educación y ocupación del padre eran factores importantes de diferenciación entre los estudiantes; en octavo lo eran menos y en COU puede decirse que son variables, sin apenas relevancia respecto a las actitudes.

Sólo hay diferencias altamente significativas en dos aspectos de las actitudes generales que denotan interés y participación social: en discusión de temas políticos con padres, profesores y amigos y en actividades cívicas. (Ver tablas 5.15 y 5.16.)

Los chicos que proceden de las capas sociales más altas discuten más de política con la familia y en la escuela y participan con mayor frecuencia en actividades sociales, y según desciende el nivel educativo y ocupacional del padre los estudiantes se dedican menos a este tipo de actividades.

En cambio, casi no difieren las actitudes de los estudiantes, sea cual fuere su procedencia familiar, en apoyo a los valores democráticos, valoración del gobierno, postura entre los grupos y fuerzas sociales y concepto del buen ciudadano. Parece, pues, que la escuela y otros agentes socializadores, como pueden ser los medios de comunicación, han ejercido un efecto igualador de las actitudes cívicas y han neutralizado en gran medida la influencia familiar. Pero no hay que olvidar, al hacer las comparaciones con los

TABLA 5.15

**ACTITUDES GENERALES DE TIPO SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE C.O.U.,
SEGUN OCUPACION DEL PADRE**

Variables	Ocupación	Sin c.	Cuali.	— 2 E.	Gr. m.	Lic.	Lib. s.	A. c. (*)
Discusión de temas políticos.	\bar{X}	1,79	1,82	1,82	1,87	1,97	1,89	2,01
	σ	0,42	0,42	0,39	0,39	0,42	0,43	0,39
	F				4,65			
	Sig.				****			
Actividades cívicas	\bar{X}	3,56	3,82	3,86	3,95	4,05	4,12	4,38
	σ	1,27	1,31	1,32	1,30	1,29	1,30	1,33
	F				3,63			
	Sig.				***			

(*) Las abreviaturas significan: Obrero sin cualificar, Obrero cualificado, Trabajador por cuenta propia con menos de dos empleados, Técnico de grado medio, Licenciado, Profesiones liberales, Altos cargos.

TABLA 5.16

**ACTITUDES GENERALES DE TIPO SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE C.O.U.,
SEGUN LA EDUCACION DEL PADRE**

Variables	Educación	-Prim.	Prim.	B. El.	B. S.	F. P.	Gr. M.	C. S.
Discusión de temas políticos.	\bar{X}	1,82	1,81	1,83	1,92	1,88	1,89	1,96
	σ	0,41	0,40	0,41	0,42	0,37	0,40	0,42
	F				5,16			
	Sig.				****			
Actividades cívicas	\bar{X}	3,60	3,80	3,95	4,01	4,05	4,08	4,15
	σ	1,32	1,23	1,30	1,39	1,30	1,40	1,29
	F				4,95			
	Sig.				****			

otros cursos, por un lado, que en COU no están representados los chicos de las capas sociales más bajas, que en EGB, al ser educación obligatoria, sí estaban y, por tanto, las diferencias de origen familiar son menores. Además, tampoco está representada la población rural, en la que según la mayoría de los estudios los lazos familiares son más fuertes, de modo que existe una mayor impronta de origen. («Problems of Children of School Age». Copenhagen, 1978.)

La *Identificación partidista* del padre determina diferencias cla-

ras entre los estudiantes en algunos aspectos claves de las actitudes cívicas, como son la evaluación del Gobierno y Ayuntamiento y la postura ante los valores democráticos. No, sin embargo, en interés y participación y en las demás dimensiones actitudinales. Las diferencias en los dos aspectos citados van en el mismo sentido que las señaladas en razón de la preferencia de voto del estudiante. Valoran más el Ayuntamiento aquellos chicos que dicen tener padres de derechas y valoran más el Gobierno los que tienen padres de centro y derecha moderada.

En Apoyo a los valores democráticos los estudiantes más anti-autoritarios, tolerantes, críticos y partidarios de los derechos de la mujer son los que dicen tener padres que votarían izquierda, decreciendo en general las puntuaciones según se sitúa al padre más a la derecha y confían más en la eficacia política aquellos con padres de centro. Si se compara la tabla 5.12 con la tabla 5.17 se comprobará la similitud entre ambas.

TABLA 5.17

ACTITUD ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN LA IDEOLOGIA DEL PADRE

Variables	Partido	Ext. izqda.	Izqda.	Centro	Dcha.	Ext. dcha.	No votar.
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,21	4,17	4,06	4,01	3,91	4,07
	σ	0,36	0,35	0,37	0,37	0,46	0,35
	F				14,49		
	Sig.				****		
Tolerancia y apoyo libertades cívicas	\bar{X}	4,38	4,41	4,31	4,30	4,17	4,26
	σ	0,44	0,35	0,41	0,39	0,44	0,42
	F				8,20		
	Sig.				****		
Sentido eficacia política	\bar{X}	2,95	3,02	3,30	3,23	3,10	3,02
	σ	0,69	0,67	0,64	0,63	0,60	0,61
	F				14,42		
	Sig.				****		
Apoyo a los derechos de la mujer	\bar{X}	4,71	4,71	4,64	4,52	4,36	4,57
	σ	0,65	0,47	0,56	0,63	0,71	0,56
	Sig.				8,90		
	Sig.				****		
Criticismo	\bar{X}	4,43	4,41	4,20	4,21	4,08	4,22
	σ	0,57	0,51	0,62	0,55	0,64	0,63
	F				11,29		
	Sig.				****		

Con pequeñísimas variaciones, y más acusadas en el caso de la identificación partidista del alumno, las diferencias siguen la misma línea. Sólo el grupo de los que no votarían ocupa aquí un lugar menos definido que en el caso de la preferencia de voto estudiantil.

4. Relación entre el tipo de centro docente y las actitudes cívicas

El tipo de centro docente es una variable a considerar con ciertas reservas, porque el centro en que los chicos estudian COU no es, en la mayoría de los casos, aquel en que han cursado el resto de la enseñanza secundaria. Generalmente no se da el caso de paso de centros estatales a privados, pero sí es frecuente lo contrario: estudiantes que habían hecho todos los demás cursos en un centro privado pasan a un instituto del Estado para hacer COU, porque en su colegio no hay este curso o porque prefieren cambiar de tipo de enseñanza antes de pasar a la Universidad. Además, algunos de los centros privados de COU son especializados; sólo imparten este tipo de estudios y, por tanto, tienen unas características bastante diferentes de los centros privados de enseñanza media normales. Por todo esto hay que pensar que las diferencias de actitudes cívicas que existen en COU en razón del tipo de centro no son comparables a las que existían en EGB.

En efecto, las diferencias empiezan por ser mucho menores que en quinto y octavo de Básica, donde sistemáticamente los niños de colegios privados, tanto laicos como religiosos, se mostraban más maduros en el proceso de socialización que los de centros estatales, en el sentido de ser más participativos, tolerantes, críticos, igualitarios y realistas en su concepción social. En COU, en cambio, no hay diferencia ninguna entre los estudiantes en cuanto a interés político y participación, ni en la evaluación del gobierno, ni en el concepto del buen ciudadano, ni en ciertos aspectos de apoyo a los valores democráticos. Sólo hay pequeñas diferencias en igualitarismo y captación del conflicto adulto (ambas significativas al .05), según las cuales los alumnos de centros estatales son un poco más igualitarios que los de los privados, pero también algo más inmaduros para captar la conflictividad social. Y en los únicos temas en que se dan diferencias altamente significativas son «Antiautoritarismo» y «Apoyo a los derechos de la mujer». (Tabla 5.18.)

Puede verse que es mayor el antiautoritarismo y el apoyo a la igualdad femenina por parte de los estudiantes de centros estatales. Privados religiosos y laicos puntúan prácticamente igual en

TABLA 5.18

**ACTITUD ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U.,
SEGUN TIPO DE CENTRO (1)**

Variables	Centro	Estatal	Priv. laico	Religioso
Antiautoritarismo	\bar{X}	4,13	4,05	4,04
	σ	0,36	0,38	0,38
	F		16,42	
	Sig.		****	
Apoyo a los derechos de la mujer ...	\bar{X}	4,71	4,53	4,53
	σ	0,49	0,62	0,66
	F		22,57	
	Sig.		****	

(1) Sólo se incluyen aquellas variables en las que hay diferencias significativas.

ambos aspectos. Es curioso que en los únicos puntos en que hay diferencias los resultados sean opuestos a los de EGB. Y es que, por las razones expuestas al principio, en COU las diferencias según tipo de centro no pueden ser muchas ni muy coherentes.

5. Diferencias en actitudes según la región y el hábitat

El *hábitat* o tamaño de la población en que viven los estudiantes no es en absoluto una variable relevante en cuanto a las actitudes cívicas. Esto puede deberse en parte a que sólo se encuentran centros de COU en poblaciones relativamente grandes. Así que todos son ciudades y pueblos grandes, o sea hábitat urbano. Cabría pensar que las actitudes de los chicos deberían variar de la pequeña ciudad a la gran metrópoli, pero de hecho no se han encontrado diferencias significativas.

En cuanto a la *región*, no hay diferencias dignas de consideración en actitudes generales de tipo social, pero sí en casi todo lo demás.

La evaluación más alta del Ayuntamiento es la de Madrid y Valencia y la más baja la de Galicia, Aragón, País Vasco y Navarra y Barcelona. Las diferencias no son grandes en este punto. Por eso hay incluso varias regiones con la misma puntuación. (Ver tabla 5.19.) Respecto al Gobierno, las divergencias de evaluación son mayores: la máxima valoración se da en Murcia, Cataluña y Baleares; la mínima, con mucho, en el País Vasco, seguido de Aragón

TABLA 5.19

ACTITUDES ANTE EL GOBIERNO NACIONAL Y LOCAL DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN REGIONES

Regiones	Variables	Evaluación Ayuntamiento			Evaluación Gobierno		
		\bar{X}	σ	F/Sig.	\bar{X}	σ	F/Sig.
Madrid		2,58	0,70		2,90	0,88	
Barcelona		2,34	0,67		2,66	0,90	
Vascong. + Navarra .		2,34	0,88		2,06	0,87	
Cataluña + Baleares ...		2,49	0,73		3,05	0,82	
Asturias		2,45	0,70		2,90	0,84	
Valencia		2,50	0,73	1,96	2,97	0,97	14,54
Aragón		2,34	0,81		2,62	0,93	****
Andalucía		2,38	0,60		3,02	0,85	
Centro		2,37	0,85		3,04	0,94	
Murcia		2,47	0,89		3,20	1,06	
Extremadura		2,41	0,59		3,01	0,88	
Galicia		2,30	0,85		2,94	0,95	

TABLA 5.20

ACTITUD ANTE LOS VALORES DEMOCRATICOS DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN REGIONES (1)

Regiones	Variables	Antiautoritarismo			Sentido de la eficacia política			Sentido crítico		
		\bar{X}	σ	F/Sig.	\bar{X}	σ	F/Sig.	\bar{X}	σ	F/Sig.
Madrid		4,05	0,35		3,15	0,67		4,26	0,59	
Barcelona		4,06	0,42		3,06	0,65		4,29	0,61	
Vascong. + Navarra .		4,18	0,35		2,88	0,67		4,44	0,56	
Cataluña + Baleares ...		4,04	0,35		3,31	0,71		4,15	0,63	
Asturias		4,03	0,39		3,24	0,62		4,18	0,62	
Valencia		4,08	0,40	2,97	3,25	0,60	5,28	4,24	0,56	2,56
Aragón		4,24	0,40	***	3,09	0,64	****	4,41	0,52	**
Andalucía		4,09	0,37		3,29	0,65		4,28	0,54	
Centro		4,13	0,32		3,08	0,65		4,20	0,61	
Murcia		4,07	0,44		3,20	0,63		4,25	0,66	
Extremadura		4,01	0,40		3,09	0,61		4,33	0,54	
Galicia		4,06	0,37		3,15	0,69		4,22	0,59	

(1) Sólo se consignan los aspectos en que hay diferencias significativas.

y Barcelona. Estas diferencias en la valoración de Gobierno y Ayuntamiento son difíciles de interpretar por sí solas, salvo en algún caso muy claro. Es preferible considerar globalmente todos los aspectos actitudinales para comprender las diferencias entre los estudiantes de las distintas regiones.

En *Actitud ante los valores democráticos* hay algunas puntuaciones muy coherentes y otras muy desconcertantes. Es coherente que el País Vasco y Aragón den el máximo antiautoritarismo y sentido crítico; el País Vasco y Barcelona sean los que menos confían en la eficacia política y el resto de Cataluña con Baleares y Asturias los menos antiautoritarios y críticos. Pero el resto de las diferencias son de difícil interpretación, porque no siguen una línea congruente. (Ver tabla 5.20.)

Lo mismo ocurre en las *Actitudes hacia los grupos y fuerzas sociales*. La mayor conciencia de la influencia de los grupos de presión y el mayor igualitarismo se da en el País Vasco y Aragón. Los mínimos, en cambio, están repartidos: en el primer caso, entre Valencia, Murcia y Madrid, y en el segundo, entre Murcia y Galicia. (Ver tabla 5.21.)

De todo este complicado entramado de diferencias entre los estudiantes de cada región en las múltiples dimensiones de las actitudes cívicas se pueden entresacar algunas cosas claras: los chi-

TABLA 5.21

ACTITUD ANTE LAS FUERZAS Y GRUPOS SOCIALES DE LOS ALUMNOS DE C.O.U., SEGUN REGIONES

Regiones	Influencia grupos de presión			Actitud igualitaria		
	\bar{X}	σ	F/Sig.	\bar{X}	σ	F/Sig.
Madrid	1,98	0,89		11,89	1,47	
Barcelona	2,03	0,90		12,15	1,47	
Vascong. + Navarra .	2,37	0,91		12,36	1,40	
Cataluña + Baleares ...	1,91	0,91		11,76	1,63	
Asturias	2,14	0,94		11,52	2,13	
Valencia	1,86	0,86	3,21	11,72	1,85	4,29
Aragón	2,27	0,93	***	12,28	1,36	****
Andalucía	2,01	0,96		11,82	1,59	
Centro	2,01	0,93		12,11	1,43	
Murcia	1,98	0,99		11,35	1,83	
Extremadura	2,10	0,98		11,67	1,74	
Galicia	2,11	0,96		11,45	1,18	

cos del País Vasco y Navarra y de Aragón muestran mayor madurez social que los de otras regiones, porque son más tolerantes, críticos, igualitarios y conscientes de la complejidad social, pero también son más negativos aún que sus compañeros respecto al Gobierno. El resto de las regiones no aparecen con perfiles claros, y es difícil establecer conclusiones acerca de ellas. Extremadura, Murcia, el resto de Cataluña, Galicia y Asturias parecen mantener en algunos temas posturas más inmaduras, poco críticas o ingenuas, pero son aspectos aislados que dicen poco y es arriesgado sacar consecuencias. Hace reflexionar el caso de Barcelona: en quinto y octavo de EGB sus estudiantes, junto con los del País Vasco, obtuvieron en casi todas las mejores puntuaciones. Sin embargo, en COU ha quedado en lugar anodino y poco definido, sólo se destaca en aquellos ítems que implican crítica al gobierno y desconfianza política (ver tabla 5.19 y «sentido de la eficacia» en la tabla 5.20); en lo demás no tiene puntuaciones muy bajas, pero tampoco está nunca entre las tres más altas. Los estudiantes de Madrid tampoco quedan muy bien parados en COU, puesto que no obtienen medias superiores al promedio nacional en casi ningún aspecto, y en Básica, en cambio, sí tuvieron un nivel algo más alto.

De todos modos las afirmaciones referentes a las regiones hay que hacerlas también con cierta reserva, porque al ser tantas, la muestra que representa a cada una de ellas es muy reducida y también porque a veces, para evitar la excesiva dispersión, se han hecho agrupaciones discutibles.

EN RESUMEN, las variables más relevantes respecto a las actitudes cívicas de los estudiantes de COU son las de tipo personal, es decir, el sexo y la identificación partidista.

Los últimos estudios en el terreno de la socialización política, como pueden ser los de Oppenheim (1975), Jennings-Niemi (1974) y Werssberg (1974) señalan un decrecimiento de las diferencias de actitudes entre los sexos cuando los muchachos se van haciendo mayores. Pero hay que tener en cuenta que estos estudios están hechos en países tales como Alemania, Finlandia y Suecia, donde prácticamente se ha logrado la equiparación social y política entre el hombre y la mujer. Sin embargo, nuestros resultados están más en la línea de las investigaciones anglosajonas anteriores al 70 y de los franceses Roig-Billon-Grand (1968) y Percheron (1974), que encontraron importantes diferencias de socialización entre chicos y chicas, porque éstas se ajustan a un modelo menos agresivo, realista y crítico. Además, en el caso de España, se ha visto cómo las diferencias crecían claramente con la edad, de modo que ha quedado

patente cómo la adopción de los roles femeninos y masculino se debe a un moldeamiento social y cultural.

La relación de la preferencia de voto del estudiante con sus actitudes sociales era de esperar, pero la comprobación empírica es sumamente interesante y se presta a multitud de deducciones de todo tipo, que dejamos a los políticos. Pero desde el terreno educativo hemos de preguntarnos si la identificación con un partido de determinada tendencia contribuye a la formación de ciertas actitudes o será más bien a la inversa. Probablemente son dos caras de una misma moneda y los factores que han llevado a los muchachos a adquirir una postura social han influido también en su preferencia de voto.

Las variables de tipo ambiental, como son la familia, el centro escolar y el hábitat han determinado pocas diferencias actitudinales, y dentro de éstas la que se ha manifestado como más relevante ha sido la identificación partidista del padre, lo cual no hace más que reforzar la relación entre ideología y actitudes cívicas que establecía anteriormente. También entre las ambientales, la región ha demostrado ser en casos muy concretos una variable fuerte, pero en la mayoría poco determinante.

El hecho de que sean los factores de tipo personal los que explican más diferencias entre los estudiantes de COU, al contrario de lo que ocurría en EGB, donde eran más relevantes las variables ambientales, es signo de una mayor maduración de la personalidad de estos chicos, que les lleva a estar más definidos entre sí, con cierta independencia de su ambiente familiar, escolar y social.

CAPITULO VI

PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD

En este capítulo se van a intentar exponer y analizar los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario «Cómo funciona la sociedad». Con él se ha querido medir la percepción que de diez *instituciones* u organizaciones de la sociedad española tienen algunos colectivos de la juventud estudiantil, incluso en relación con los de otros países.

De las diez instituciones estudiadas, que se explican en el capítulo de metodología, unas son específicamente políticas (elecciones, partidos políticos, gobierno democrático...), otras se ubicarían más bien en el ámbito económico (sindicatos y grandes empresas), otras en el ámbito internacional (ONU), etc. Desde otro ángulo de mira, puede decirse que algunas de estas instituciones hacen referencia al poder legislativo (Parlamento y Leyes), otras al ejecutivo (Gobierno Democrático con la Policía)..., faltando alguna que hiciera referencia al poder judicial. No ha sido posible introducirla, porque se ha respetado íntegro el cuestionario de la IEA en esta ocasión.

Para medir la percepción del funcionamiento de la sociedad se le han asignado doce *funciones* —las mismas en todos los casos— a cada una de las diez instituciones estudiadas. Seis de estas funciones tienen un carácter positivo:

- Asegurar una equitativa distribución de bienes.
- Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.

- Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.
- Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.
- Solucionar conflictos y desacuerdos.
- Impedir que la gente dañe a los demás.

Los otros seis ítems restantes expresan funciones de carácter negativo:

- Forzar a la gente a obedecer las normas.
- Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.
- Poner de manifiesto quién es el más fuerte.
- Crear desacuerdos.
- Beneficiar a los ricos.
- Hacer que suban los precios.

Si se analizan estas funciones según su contenido, puede apreciarse que los *aspectos sociales* estudiados han sido los siguientes:

a) *Justicia Social*

- «Asegurar una equitativa distribución de bienes».
- «Beneficiar a los ricos».

Se considera que una institución influye positivamente en este valor o aspecto cuando la media obtenida en el primero de los ítems es alta y la del segundo es baja. Negativamente cuando la del segundo es alta y la del primero baja.

b) *Convivencia*

- «Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida».
- «Solucionar conflictos y desacuerdos».
- «Impedir que la gente dañe a los demás».
- «Crear desacuerdos».

Si las puntuaciones de los tres primeros ítems son altas y la del último baja, se considera que la influencia es positiva. Si sucede a la inversa, puntuaciones altas en el último y bajas en los tres primeros, se estima que la influencia es negativa.

c) *Libertad de Expresión*

- «Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa».
- «Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa».

Cuando las puntuaciones del primero de estos dos ítems son altas y las del segundo bajas, se considera que una institución ejerce una influencia positiva en este aspecto. Si sucede a la inversa, puntuación alta en el segundo y baja en el primero, la influencia es negativa.

d) *Orden*

- «Impedir que la gente dañe a los demás».
- «Forzar a la gente a obedecer las normas».

Sólo se considera la posibilidad de una influencia positiva. Ello sucede cuando se obtienen medias altas en los dos ítems.

e) *Ostentación de fuerza y poder*

- «Forzar a la gente a obedecer las normas».
- «Poner de manifiesto quién es el más fuerte».

Aquí no se puede hablar de influencia positiva o negativa, sino de si una institución hace ostentación de fuerza y poder o no. La hace si las puntuaciones de los dos ítems son altas.

f) *Participación*

- «Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida».

Sólo se considera la posibilidad de influencia positiva. Cuando las medias obtenidas en este ítem son altas.

g) *Economía*

- «Hacer que suban los precios».

Obviamente, sólo es posible hablar de influencia negativa. Cuando las puntuaciones en el ítem son altas.

El objetivo de este capítulo será comentar los resultados obtenidos al medir la *percepción* de nuestros estudiantes sobre el funcionamiento de ciertas instituciones.

Numerosas investigaciones han estudiado los efectos de las necesidades y expectativas de los sujetos en los juicios emitidos por ellos acerca de variables físicas. Sin embargo, aunque tales resultados, obtenidos por la psicología social, han sido fiables, no se ve claro el modo de aplicar su metodología a los fenómenos sociales.

En este trabajo se ha hecho un intento de medir la percepción sobre aspectos sociales y la influencia de determinadas variables en la misma, pero no de forma experimental, aunque sí empírica.

No se han medido variables físicas, sino opiniones y conocimientos, ya que se considera la percepción como un compuesto de dos componentes: uno cognoscitivo y otro afectivo o actitudinal. De aquí la gran dificultad para medirla. Pues es relativamente fácil cuantificar respuestas que únicamente pueden ser catalogadas como verdaderas o falsas. En cambio, es mucho más difícil medir las opiniones, y todavía más medir el componente cognoscitivo y el componente subjetivo al mismo tiempo, como se ha intentado hacer en este estudio.

Las percepciones no son meras actitudes personales ni tampoco son sólo conocimientos, sino que ambos componentes están mezclados e interrelacionados. Para que los juicios de valor hechos sobre determinadas instituciones puedan ser considerados más o menos valiosos, es imprescindible saber cuál es el conocimiento o desconocimiento que se posee sobre tales instituciones. Más aún, podría pensarse que sin tener conocimiento sobre un objeto («*obiectus*») determinado no deberían hacerse juicios valorativos acerca de él. Ambos componentes, pues, el cognoscitivo y el afectivo, van en la percepción, al menos tal y como se ha entendido en este estudio, íntimamente ligados, y son, por tanto, difícilmente separables, aunque aquí se ha hecho un leve intento.

Las mediciones del conocimiento y de las opiniones sobre el funcionamiento de la sociedad, en el cuestionario que ideó y diseñó la IEA, se han realizado de la siguiente forma:

— *Conocimiento*. En lugar de indagar directamente cuál era el grado de conocimiento, se ha medido el desconocimiento. Para ello se ha sumado el número de veces que cada alumno contesta que «no sabe» si una determinada institución desempeña las funciones por las que se les pregunta, por lo que esto que llamamos desconocimiento puede identificarse con la falta de criterio. El desconocimiento total será la suma de desconocimientos de todas las instituciones y la media de los desconocimientos, tanto en cada una de las instituciones como a nivel global, será, es obvio, igual a la

sumana de los desconocimientos de todos los alumnos dividida por el número total de sujetos que responden.

— Opinión, que a partir de ahora llamaremos *percepción*, porque, a pesar de haber aislado el desconocimiento, sin embargo, todavía siguen latentes el grado de conocimiento, factor cognoscitivo, y el factor afectivo o subjetivo en tal opinión. Pues ambos factores, componentes interrelacionados de la percepción, son, como se decía más arriba, muy difícilmente separables. Para medir la percepción se creó una escala con la que se intentaba saber el grado de acuerdo de los jóvenes en relación a las funciones desempeñadas por las instituciones estudiadas. Los intervalos de la escala son:

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Nunca.

Las medias fueron calculadas puntuando los intervalos de la escala de 1 a 4, de tal forma que a mayor acuerdo con lo que afirma cada ítem mayor puntuación.

Luego de esta breve introducción, en la que se ha intentado explicar el contenido del cuestionario «Cómo funciona la sociedad», el concepto de percepción utilizado en este trabajo y el método de medida, pasaremos a exponer y comentar los resultados obtenidos siguiendo este esquema:

- I. Desconocimiento de las instituciones estudiadas.
 1. Resultados generales obtenidos en COU.
 2. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los obtenidos en quinto y octavo de EGB.
 3. El desconocimiento de las instituciones según las variables independientes de nuestro estudio.
- II. Percepción de las funciones desempeñadas por las instituciones que se han estudiado.
 1. Resultados generales obtenidos en COU.
 2. Comparación de los resultados obtenidos en COU en España con los obtenidos por muestras similares en la República Federal Alemana, Irlanda y Estados Unidos.
 4. La percepción del funcionamiento de la sociedad según las variables independientes de nuestro estudio.

III. Conclusiones.

1. Sobre el desconocimiento.
2. Sobre la percepción.
 - 2.1. Por cursos.
 - 2.2. Por países.
 - 2.3. Por variables.

I. DESCONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES ESTUDIADAS

Los resultados obtenidos al estudiar esta variable hay que considerarlos con ciertas reservas, ya que, según nuestra opinión, el desconocimiento medido por el cuestionario de la IEA es una variable contaminada, sobre todo en COU. Es, evidentemente, desconocimiento y falta de criterio, pero también es, en muchos casos, inadecuación de los ítems asignados a las instituciones consideradas. Ante la tesitura, por ejemplo, de manifestar si se está de acuerdo en que la Seguridad Social sirve para «dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa», gran parte de los estudiantes de COU, con una percepción del funcionamiento de la sociedad más perfilada y consistente, creemos que contesta «no sé», por lo inadecuado de atribuir una función como la libertad de expresión a la Seguridad Social. Por supuesto, otros muchos contestarán que «nunca» cumple tal función.

1. Resultados generales obtenidos en COU

En la tabla 6.1 pueden encontrarse las medias, desviaciones típicas y rango del desconocimiento que los alumnos de COU tienen sobre las instituciones consideradas en este trabajo.

Las más desconocidas son la Seguridad Social, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y las Grandes Empresas. De ninguna de las tres los jóvenes estudiantes de estas edades tienen experiencia directa; de la Seguridad Social y de las Grandes Empresas, porque todavía no han tenido acceso al mundo laboral, salvo raras excepciones, y en el caso de la Seguridad Social, porque la mayor parte de ellos, dada su juventud, no tienen gran experiencia de las necesidades y cuidados médicos. Pensemos también que la entrada en el mundo del trabajo tiene relación directa con el conocimiento de la Seguridad Social. Es a raíz de comenzar a cotizar, a raíz de tener experiencia de los descuentos de las nóminas labora-

TABLA 6.1

DESCONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EN LOS ALUMNOS DE C.O.U.

Instituciones	\bar{X}	σ	Rango
De las Elecciones	1,94	1,37	8
De las Leyes	1,93	1,42	9
Del Parlamento	2,40	2,13	4
Del Gobierno Democrático	1,87	1,47	10
De la O. N. U.	2,70	2,28	2
De los Partidos Políticos	2,12	1,85	7
De la Seguridad Social	3,21	2,90	1
De los Sindicatos	2,26	1,96	6
De las Grandes Empresas	2,48	2,31	3
De la Policía	2,38	1,89	5
Desconocimiento total	14,21	14,73	

les para seguros sociales, cuando se toma conciencia de que tal institución existe, no de una forma abstracta, sino concreta. Puede tenerse una experiencia todavía mayor, obviamente, si se necesita un cuidado médico en una situación dada y se comprueba el funcionamiento de tales servicios. Tampoco se posee un conocimiento concreto de las Grandes Empresas hasta que las personas no están inmersas en el mundo laboral. La ONU, al ser una organización internacional, se ve como algo lejano y, por consiguiente, el desconocimiento es mayor.

También contribuye a este desconocimiento la falta de información, al no existir una asignatura de Educación Cívica o Educación para la Convivencia Democrática. La falta de información es paliada, en parte, cuando existe una experiencia personal, directa e inmediata.

Todo lo anterior, unido a la contaminación de la variable, explica el hecho de que sean la Seguridad Social, la ONU y las Grandes Empresas las instituciones más desconocidas por este curso. Pues parece evidente que las funciones consideradas en este estudio son más bien propias de las instituciones políticas. Por el contrario, un considerable número de ellas son difícilmente atribuibles a estas tres instituciones de las que se viene diciendo que son las más desconocidas.

Las instituciones más conocidas son el Sistema de Gobierno Democrático, las Leyes y las Elecciones, seguidas por los Partidos Políticos y los Sindicatos, instituciones pertenecientes al ámbito político o estrechamente relacionadas con él.

De nuevo los tres mismos fenómenos son explicativos de los resultados encontrados: adecuación de funciones a las instituciones consideradas, información y experiencia directa.

La información era abundante a través de los medios de comunicación, y la experiencia intensa en el momento de aplicación de los cuestionarios a los alumnos de COU. Pues el trabajo de campo se realizó en un momento álgido políticamente, a caballo entre las elecciones generales y municipales de 1979.

Las Leyes es la institución menos política, al menos en principio, pero la experiencia que de ellas se tiene, desde muy temprano, es abundante y persistente, aunque sólo sean referidas al derecho natural y «consuetudinario-cultural»). Las Leyes se imponen de forma continuada desde los primeros momentos de la vida. Con el proceso de socialización se le van inculcando al niño sus derechos y deberes. Al principio, sobre todo, los deberes. Muy frecuentemente puede oírse de boca de padre, tutores y educadores frases como éstas, dirigidas a los niños: «Esto no se puede hacer porque está prohibido», «No hagas eso, que no se puede». Con el paso del tiempo el fenómeno se da, quizá, a la inversa, de tal forma que las personas mayores, en muchos casos, conocen mejor sus derechos que deberes.

2. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los obtenidos en quinto y octavo de EGB

Como puede apreciarse en la tabla 6.2, el desconocimiento de los alumnos de quinto de EGB es claramente mayor que el de los otros dos cursos. Ello puede constatarse observando cómo la media más baja de quinto, en desconocimiento, es más alta que la mayor de octavo y es superada únicamente por una de COU.

En cambio, los alumnos de octavo obtienen medias considerablemente más bajas que las de COU en desconocimiento, lo cual es muy sorprendente en principio. La explicación hay que buscarla de nueva en la contaminación de la variable, que es considerablemente mayor en COU. Los alumnos de este curso tienen una percepción de la sociedad, de su funcionamiento, más perfilada, consistente y madura, por lo que les resulta más difícil ver cierta conexión entre determinados ítems y las instituciones estudiadas, incluso las políticas.

Las instituciones más desconocidas por quinto son los Sindicatos y las Grandes Empresas; la Seguridad Social y las Grandes Em-

TABLA 6.2

DESCONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EN LOS ALUMNOS DE 5.º Y 8.º DE E.G.B. Y C.O.U.

Instituciones	5.º			8.º			C. O. U.		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
De las Elecciones ...	3,14	2,62	5	1,94	1,45	7	1,94	1,37	8
De las Leyes ...	2,88	2,25	9	1,91	1,50	9	1,93	1,42	9
Del Parlamento ...	3,08	2,56	8	2,27	2,17	3	2,40	2,13	4
Del Gobierno Democrático ...	3,12	2,72	7	1,93	1,74	8	1,87	1,47	10
De la O. N. U. ...	3,20	2,79	4	2,17	1,98	4	2,70	2,28	2
De los Partidos Políticos ...	3,20	2,80	3	2,09	1,95	6	2,12	1,85	7
De la Seguridad Socia. ...	3,12	2,73	6	2,38	2,47	1	3,21	2,90	1
De los Sindicatos ...	3,66	3,38	1	2,12	2,13	5	2,26	1,96	6
De las Grandes Empresas ...	3,38	2,96	2	2,37	2,51	2	2,48	2,31	3
De la Policía ...	2,75	2,35	10	1,90	1,63	10	2,38	1,89	5

presas, por octavo, y la Seguridad Social y la ONU, por COU. Todas estas instituciones, a excepción de la ONU, están estrechamente relacionadas con el mundo laboral o son pertenecientes al mismo. Se pone de manifiesto, por tanto, algo que comentábamos en el subepígrafe anterior. Como la información escolar sobre estos temas es nula o casi nula en todos los casos, las diferencias son establecidas por la experiencia, remota o cercana, tenida sobre estas instituciones o por la información recibida de los «mass media».

Las instituciones más conocidas por quinto y octavo son la Policía y las Leyes; el Gobierno Democrático y las Leyes, por COU. La Policía y las Leyes representan de algún modo el orden de nuestra sociedad. Este valor para los niños de las edades correspondientes a quinto y octavo es más fácil de concretar que otros, como la justicia social, la libertad, etc.

Si se consideran las desviaciones típicas de la misma tabla, se observará también que el curso quinto es más heterogéneo; es decir, sus datos tienen mayor dispersión. Es algo fácilmente explicable si se tiene en cuenta, por una parte, que con el paso del tiempo, casi sistemáticamente, se van perfilando los conocimientos y opiniones, y por otro, que la escolarización tiende a ir reduciendo las diferencias debidas al origen familiar.

3. El desconocimiento de las instituciones según las variables independientes de nuestro estudio

Las diferencias significativas en el desconocimiento total, en orden de mayor a menor, se han encontrado según las siguientes variables independientes:

Variables	F	Significatividad
Sexo	31,47	****
Hábitat	24,92	****
Región	3,88	****
Tipo de Centro	7,20	***
Educación del padre	3,78	***
Ocupación del padre	3,29	**
Identificación partidista	3,20	**

De todas las instituciones las mujeres tienen invariablemente mayor desconocimiento que los varones, siendo las diferencias encontradas entre ambos *sexos* altamente significativas. Tales diferencias hay que pensar que son culturales y de educación. Pues todavía al sexo femenino se le educa para que desempeñe en la sociedad un rol distinto al del varón. La participación de la mujer en la vida política, e incluso social y económica, es aún bastante inferior a la del hombre, a pesar del progreso tan grande que ha tenido lugar en este sentido a partir de la revolución industrial y, sobre todo, desde la terminación de la segunda guerra mundial, incluso dentro del ámbito español.

Según el *hábitat* se encuentran diferencias significativas, siempre a favor de los alumnos que cursan estudios en poblaciones con más de 50.000 habitantes; es decir, el desconocimiento es considerablemente mayor en los alumnos de poblaciones con menos de 50.000 habitantes. Estos alumnos tienen menos vías de acceso a los medios de comunicación social y además, en líneas generales, los grandes núcleos de población están más «politizados».

El desconocimiento total según *regiones* puede encontrarse en la tabla 6.3. En la misma resalta, según nuestra opinión, un dato sobre el que es muy difícil encontrar una posible explicación. Los alumnos de Murcia son los que poseen un mayor grado de conocimiento, por encima incluso de regiones como el País Vasco más Navarra, Madrid y Barcelona. Los resultados de estas tres últimas regiones eran de esperar debido a su mayor nivel de desarrollo

TABLA 6.3

DESCONOCIMIENTO TOTAL DE LAS INSTITUCIONES, SEGUN REGION

Regiones	\bar{X}	σ	Rango
Madrid	11,87	13,52	10
Barcelona	12,57	15,82	9
País Vasco + Navarra	11,59	12,64	11
Cataluña	12,63	12,57	8
Asturias	17,77	16,69	2
Valencia	16,64	16,23	5
Aragón	17,77	16,65	3
Andalucía	13,88	12,97	7
Centro	16,68	16,10	4
Murcia	11,12	11,52	12
Extremadura	20,56	17,19	1
Galicia	14,74	14,44	6
F		3,88	
Significatividad		****	

económico, que lleva consigo un superior nivel social y cultural, salvo rarísima excepción. También se presuponía que Extremadura estuviera entre las primeras en desconocimiento, como ha estado; pero no tanto Asturias y Aragón, que son las dos regiones que le siguen.

Al estudiar la variable *tipo de centro* se han encontrado resultados que concuerdan totalmente con los de otras investigaciones cuyas finalidades eran medir los conocimientos adquiridos, el rendimiento, la inteligencia o las aptitudes. Los alumnos de centros privados religiosos son quienes tienen un mayor conocimiento de todas y cada una de las instituciones estudiadas, seguidos por los de centros privados laicos, estando en último lugar los de centros estatales. No es este el momento de hablar acerca de las diferencias de calidad en la enseñanza impartida según el tipo de centro, así como del diferente origen social de su alumnado.

Las dos variables que intentan medir más directamente el origen social o familiar, que son la educación y ocupación del padre, también han establecido diferencias significativas. Por lo general, a mayor educación del padre o más alto nivel ocupacional mayor conocimiento. Sin embargo, esta progresión ascendente no ha sido absolutamente continua.

En cuanto a la *educación del padre*, por ejemplo, se ha visto que los alumnos con mayor desconocimiento son los hijos de padres con menos de estudios primarios o con estudios primarios. En cambio, los que presentan un más bajo nivel de desconocimiento, después de los hijos de padres con carrera de grado superior, son aquellos cuyos padres tienen sólo Bachillerato Elemental. El desconocimiento es mayor en los hijos de padres con Bachillerato Superior, formación profesional o carrera de grado medio, a pesar de que el grado de politización no es menor de acuerdo con los resultados obtenidos al cruzar la identificación partidista, que incluye a los que no votarían, con la educación del padre. Ni siquiera los partidos que votarían son de una ideología con tendencia marcadamente diferente a los que votarían los alumnos cuyos padres han cursado el Bachillerato elemental.

Según los resultados obtenidos al estudiar la incidencia de la *ocupación del padre*, también hay dos excepciones que rompen el progresivo ascenso en conocimiento, a medida que se escalan posiciones en el nivel ocupacional:

- Los hijos de obreros sin cualificar tienen menos desconocimiento de las instituciones estudiadas que los hijos de obreros cualificados y que los de empresarios con menos de dos empleados. La explicación habría que buscarla en la mayor politización de los hijos de obreros no cualificados. De hecho, el porcentaje de los que no se sienten identificados con ningún grupo o partido político y, por consiguiente, no votarían es considerablemente mayor en los hijos de obreros cualificados y de empresarios con menos de dos empleados que en los hijos de obreros sin cualificar. Además, el porcentaje de los que votarían izquierda es bastante mayor en éstos que en aquéllos.

- Los hijos de licenciados tienen mayor nivel de conocimiento sobre las instituciones estudiadas que los hijos de altos cargos. Las razones hay que buscarlas, por una parte, en el diferente grado de politización, como en el caso anterior, y por otra, en que la categoría profesional de altos cargos es más heterogénea, culturalmente, que la de licenciados. En ella se han incluido, por ejemplo, directores de empresa para cuyo cargo, en gran parte de ocasiones, no se exige un título académico universitario.

Según la variable llamada *identificación partidista*, es decir, «partido que votaría el estudiante», también se encuentran diferencias significativas. Los alumnos que «no votarían» son los que mayor

desconocimiento manifiestan, lo cual es lógico, dado que éstos son los sujetos de la muestra con más desinterés por las instituciones políticas. Estarían incluidos, al menos gran parte de ellos, en el grupo que actualmente se denomina a nivel popular «pasota». A estos estudiantes les siguen en desconocimiento los que votarían extrema derecha, cuyo rechazo de las instituciones y valores democráticos es de sobra conocido. Tal rechazo, parece ser, les lleva al desinterés por acceder a su conocimiento.

Los grupos de estudiantes con mayor conocimiento de las instituciones son, por este orden, los que votarían extrema izquierda, los que votarían derecha y los que votarían izquierda, los cuales, junto con los que votarían extrema derecha, creemos que están más politizados que los que votarían centro y, por consiguiente, con la excepción ya mencionada de la extrema derecha, más interesados por el conocimiento de las instituciones de nuestro estudio que tienen gran carga política. Diríamos, incluso, que gran carga de política fundamentalmente democrática, ya que las instituciones catalogadas de políticas son más propias de las democracias que de otros regímenes.

II. PERCEPCION DE LAS FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR LAS INSTITUCIONES QUE SE HAN ESTUDIADO

1. Resultados generales obtenidos en COU

En la tabla 6.4 puede apreciarse cómo hay ciertas instituciones sobre las cuales el alumnado de este curso tiene una visión positiva y, en cambio, de otras la tiene negativa. Entendemos que la valoración que se hace de una institución es positiva cuando, en la ordenación jerárquica que de las medias se ha hecho (rango), cuatro o más valores positivos están situados entre los seis primeros lugares. De la misma forma, se considera la valoración negativa cuando cuatro o más valores negativos están situados entre los seis primeros lugares en la columna del rango.

Los sujetos de nuestra muestra tienen una visión positiva sobre: Elecciones y Leyes, Parlamento, Sistema de Gobierno Democrático, ONU, Partidos Políticos y Sindicatos. La valoración más positiva de todas la hacen sobre los sindicatos, pues las seis funciones que tienen un carácter positivo poseen las seis medias más altas. Sobre la Seguridad Social y las Grandes Empresas tienen una visión negativa, sobre todo de la última, cuyos seis ítems negativos

PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENT

Funciones	Instituciones			Elecciones			Leyes			Parlamento			Gobierno Democrático		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Ra
Asegurar una equitativa distribución de bienes	1,74	0,72	11	2,10	0,83	9	1,85	0,74	10	2,25	0,91				
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	2,73	1,00	3	2,08	0,90	10	2,20	0,92	8	2,64	0,99				
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa	2,80	0,88	1	2,25	0,83	6	2,31	0,85	4	2,92	0,88				
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	2,44	0,88	4	2,61	0,89	3	2,40	0,82	3	2,63	0,89				
Solucionar conflictos y desacuerdos	2,26	0,72	5	2,58	0,77	4	2,44	1,76	2	2,41	0,79				
Impedir que la gente dañe a los demás	2,14	0,94	8	2,83	0,97	2	2,25	0,95	5	2,48	0,98				
Forzar a la gente a obedecer las normas	2,06	0,95	9	2,84	1,00	1	2,24	0,94	7	2,10	0,93	1			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	1,39	0,63	12	1,82	0,79	11	1,50	0,71	12	1,42	0,69	1			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	2,76	0,99	2	2,21	1,02	7	2,47	0,99	1	2,37	1,01				
Crear desacuerdos	2,20	0,82	7	2,15	0,83	8	2,25	0,83	6	2,17	0,84				
Beneficiar a los ricos	2,21	0,81	6	2,30	0,87	5	2,16	0,90	9	2,13	0,93				
Hacer que suban los precios.	1,86	0,88	10	1,81	0,82	12	1,87	0,82	10	1,97	0,88	1			

3.4
 DE LA SOCIEDAD EN C. O. U.

O. N. U.			Partidos políticos			Seguridad Social			Sindicatos			Grandes empresas			Policía		
\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
0,98	0,90	7	1,84	0,76	11	1,58	0,81	8	2,35	0,87	5	1,34	0,64	12	1,33	0,68	11
2,14	1,00	6	2,51	0,93	4	1,54	0,78	10	2,53	0,91	3	1,40	0,63	11	1,50	0,79	10
2,48	0,92	4	2,66	0,83	2	1,47	0,75	11	2,47	0,89	4	1,47	0,67	10	1,58	0,80	9
2,70	0,93	2	2,25	0,83	5	1,89	0,89	4	2,58	0,84	1	1,56	0,69	7	2,27	1,04	5
2,69	0,87	3	2,02	0,76	8	1,54	0,73	9	2,55	0,82	2	1,50	0,68	9	2,56	1,01	4
2,72	1,02	1	2,20	0,90	6	1,92	0,99	3	2,28	0,94	6	1,54	0,76	8	2,91	1,02	2
2,93	0,90	9	2,01	0,86	9	1,67	0,93	6	1,87	0,84	9	2,58	1,01	5	3,23	0,89	1
2,81	0,60	11	1,59	0,74	12	1,34	0,66	12	1,41	0,69	12	2,16	0,99	6	2,51	1,02	6
2,34	1,09	5	2,82	0,91	1	1,72	0,99	5	2,21	0,90	8	3,19	0,89	2	2,75	1,09	3
2,83	0,84	10	2,58	0,88	3	2,03	0,91	2	2,26	0,81	7	2,67	0,86	4	2,29	0,98	7
2,93	0,96	8	2,17	0,79	7	2,06	1,05	1	1,45	0,73	11	3,37	0,81	1	2,08	1,06	8
2,43	0,75	12	1,87	0,87	10	1,58	0,88	7	1,72	0,89	10	2,93	0,94	3	1,15	0,54	12

ocupan los seis primeros lugares en el «ranking» de medias. En el estudio de la Policía, se ha encontrado que en los seis primeros lugares hay tres ítems positivos y otros tres negativos.

Si no referimos, más en concreto, a las funciones desempeñadas por las instituciones consideradas en este estudio, se observa que las Elecciones, el Gobierno Democrático y los Partidos Políticos, instituciones propias de las democracias, sirven, por encima de todo, para garantizar la libertad de expresión, según la percepción de los jóvenes de la población estudiantil de COU. Sobre los restantes aspectos estudiados, no se han obtenido resultados tan concluyentes por lo que se refiere a estas instituciones; es decir, parece que no influyen de manera especial. Hay indicios de que el Parlamento y el Gobierno Democrático pueden ayudar a la convivencia, pero no aparece de forma muy relevante. Al considerar las Elecciones y el Gobierno Democrático también se obtienen medias relativamente altas en «ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida». Por último, cabe resaltar que en el ítem «poner de manifiesto quién es el más fuerte» se obtiene la media más alta al estudiar el Parlamento y los Partidos Políticos y la segunda más alta al estudiar las Elecciones. Ello da pie a pensar que estos jóvenes tienen la idea muy clara de que las citadas instituciones políticas, además de perseguir la consecución de bienes sociales, como la libertad de expresión, persiguen la obtención del poder; es decir, es connatural a ellas la lucha por el poder.

En la tabla 6.4 se observa que hay instituciones como el Parlamento, la Seguridad Social y los Sindicatos cuyas medias son muy homogéneas; es decir, las diferencias entre las medias de los distintos ítems no son relevantes. Aparecen como instituciones cuyas funciones están poco perfiladas. De hecho, la influencia clara, ya sea de manera positiva, ya de manera negativa, en cualquiera de los aspectos considerados, no es muy evidente. Obsérvese, como ejemplo, en esta misma tabla 6.4 cómo las tres medias más altas de estas tres instituciones son las tres más bajas entre las medias que ocupan el primer lugar en cada una de las instituciones: Seguridad Social (2,06), Parlamento (2,47) y Sindicatos (2,58).

Las Grandes Empresas tienen una influencia muy clara en la justicia social. Tal influencia es negativa según la percepción de los estudiantes de COU. Es ésta una de las cosas que aparecen con mayor claridad al analizar los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario «Cómo funciona la sociedad». Pues «beneficiar a los ricos» obtiene la mayor media y «asegurar una equitati-

va distribución de bienes» la más baja. Más aún: la media más alta obtenida en este cuestionario, al estudiar la percepción, es la obtenida al afirmar que las Grandes Empresas sirven para beneficiar a los ricos ($X = 3,37$). Por otra parte, esta institución también obtiene una media alta en «hacer que suban los precios». Es la tercera en la jerarquía establecida en la columna del rango.

Las Leyes y la Policía presentan un perfil bastante similar. Ambas obtienen las puntuaciones más altas en: primero, «forzar a la gente a obedecer las normas», y segundo, «impedir que la gente dañe a los demás»; es decir, influyen muy positivamente en el establecimiento y mantenimiento del orden. También puede concluirse, en base a los resultados obtenidos, que la Policía es una institución que hace ostentación de fuerza o poder, ya que sirve para «forzar a la gente a obedecer las normas» (media más alta) y «poner de manifiesto quién es el más fuerte» (tercer lugar en el rango).

Por último, la ONU tiene una influencia claramente positiva en la convivencia. Es decir, ayuda a «crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida», a «solucionar conflictos y desacuerdos» y a «impedir que la gente dañe a los demás». En estos tres ítems se dan las tres medias más altas.

En la gráfica 3. , que comprende el perfil de cinco de las diez instituciones estudiadas, puede constatarse visualmente parte de lo que acaba de exponerse. De todas formas, podría resaltarse como más importante:

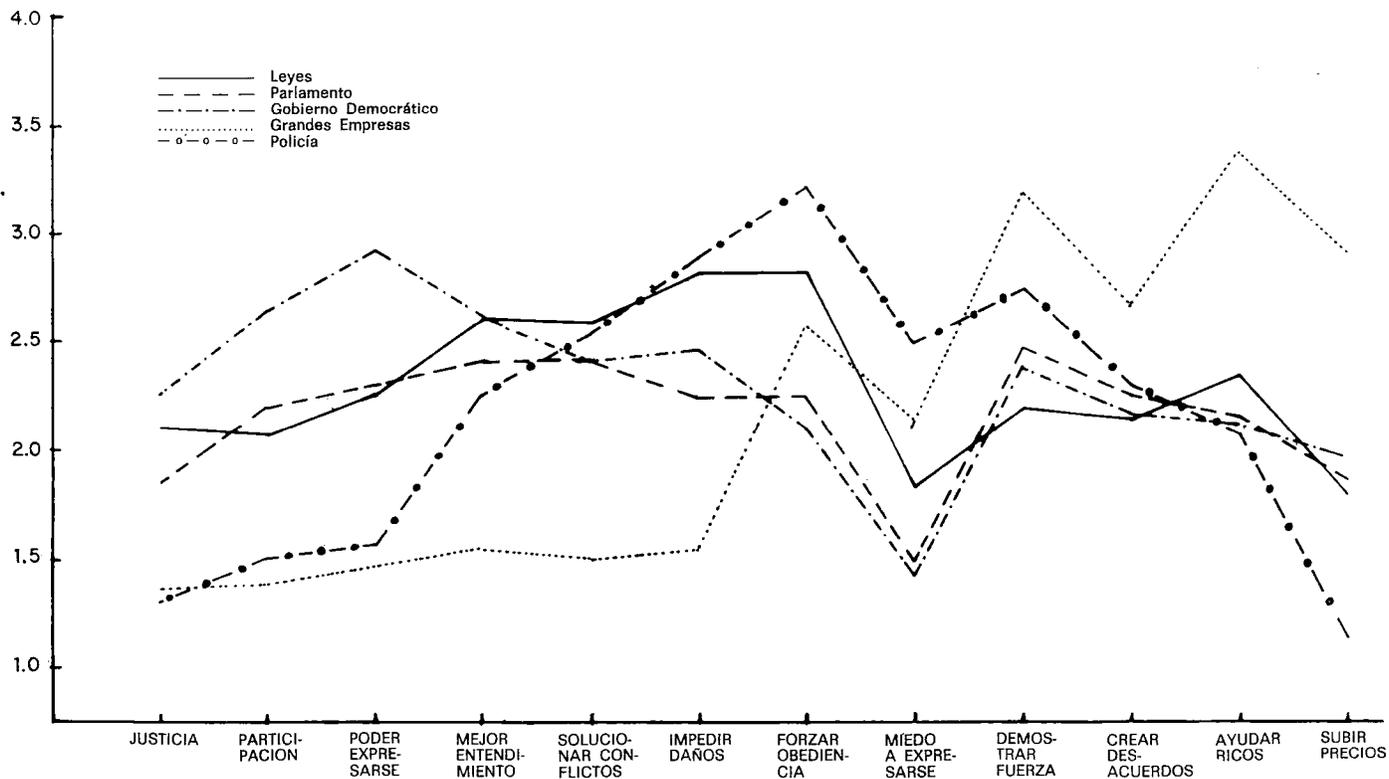
— El perfil de las Grandes Empresas es el más claramente definido y el más diferenciado de los otros. Suyas son las medias más bajas y las más altas. Se observa en la gráfica cómo en las funciones que hemos catalogado de positivas es la institución con puntuaciones inferiores y, en cambio, en las catalogadas de negativas tiene las medias superiores. Por consiguiente, puede afirmarse que los alumnos de COU tienen una visión muy negativa de esta institución.

— El Parlamento y el Gobierno Democrático son las instituciones con un perfil más similar. Pues ambas son instituciones políticas propiamente democráticas.

— Las Leyes y la Policía se asemejan en que ambas obtienen las dos medias más altas en estos dos ítems: «Forzar a la gente a obedecer las normas» e «Impedir que la gente dañe a los demás».

GRAFICA 3

PERCEPCION DE LAS LEYES, PARLAMENTO, GOBIERNO DEMOCRATICO, GRANDES EMPRESAS Y POLICIA EN LA MUESTRA PRE-UNIVERSITARIA ESPAÑOLA



2. Comparación de los resultados obtenidos en COU con los obtenidos en quinto y octavo de EGB

Analizando los resultados presentados en las tablas 6.5 y 6.6, puede observarse cómo hay una evolución fácilmente distinguible en la valoración que los alumnos hacen de la sociedad con el paso del tiempo.

Por una parte, esta valoración, con el paso de los años, se va haciendo *más crítica*. Cada vez se va valorando de forma menos positiva la sociedad. Los alumnos de quinto de EGB tienen una visión positiva de las diez instituciones estudiadas. Los alumnos de octavo ya no tienen una visión positiva de las Grandes Empresas y de la Policía. Además, en la muestra de COU sólo una institución, los Sindicatos, tiene sus seis ítems positivos en los seis primeros lugares de la ordenación de las medias, mientras que en las otras dos muestras sucede esto en la mayoría de las instituciones.

Por otra parte, con el paso del tiempo se va configurando una percepción con *mayor madurez*, al menos bajo el punto de vista del adulto. Así, encontramos que la percepción de los alumnos de octavo está más próxima a la de COU que la opinión de quinto. Es intermedia respecto a quinto y COU, aun cuando, por lo general, esté más próxima a quinto. Que la percepción de los estudiantes se va perfilando, madurando con el paso del tiempo, puede concluirse del siguiente análisis:

Los alumnos de quinto opinan que las diez instituciones estudiadas influyen positivamente en la consecución de la *justicia social*. Los alumnos de octavo también tienen opiniones similares a este respecto, pero en menor grado. Mientras que en quinto la función «asegurar una equitativa distribución de bienes» ocupa el primer o segundo lugar en la ordenación jerárquica en todas las instituciones, a excepción de en las elecciones, que ocupa el tercero, en octavo no sucede lo mismo, oscilando entre el primero y el sexto, con más frecuencias para el cuarto. Sucede todo lo contrario en el curso de COU. Sólo existen ciertos indicios de que los Sindicatos intervengan positivamente en la consecución de la justicia social (Ver tablas 6.5 y 6.6). En el ítem negativo que mide la justicia social («beneficiar a los ricos»), los alumnos de COU obtienen medias más altas que los de quinto y octavo, y estos últimos no obtienen medias más altas que las de quinto, porque los de este curso tienen una tendencia manifiesta a puntuar en todo muy alto; es decir, a estar de acuerdo con la aseveración hecha en cada uno de los ítems, nueva prueba fehaciente de que su percepción es menos

PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE L

Funciones	Instituciones			Elecciones			Leyes			Parlamento			Gobierno Democrático		
	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU
Asegurar una equitativa distribución de bienes	2,81	2,44	1,74	3,00	2,82	2,10	2,95	2,55	1,85	3,05	3,22	2,25			
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	2,76	3,02	2,73	2,69	2,43	2,08	2,65	2,54	2,20	2,85	3,18	2,64			
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa	3,02	3,09	2,80	2,67	2,30	2,25	2,72	2,42	2,31	3,00	3,38	2,92			
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	3,13	3,09	2,44	3,15	3,07	2,61	3,10	2,97	2,40	3,17	3,29	2,63			
Solucionar conflictos y desacuerdos	2,66	2,70	2,26	2,93	3,09	2,58	2,87	2,94	2,44	2,73	2,97	2,41			
Impedir que la gente dañe a los demás	2,53	2,45	2,14	2,83	2,99	2,83	2,26	2,58	2,25	2,58	2,68	2,48			
Forzar a la gente a obedecer las normas	2,18	1,66	2,06	2,43	2,25	2,84	2,27	1,99	2,24	2,08	1,61	2,10			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	1,64	1,36	1,39	1,75	1,63	1,82	1,66	1,52	1,50	1,72	1,30	1,42			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	1,78	1,73	2,76	1,71	1,53	2,21	1,68	1,57	2,47	1,73	1,48	2,37			
Crear desacuerdos	1,66	1,55	2,20	1,63	1,55	2,15	1,68	1,55	2,25	1,72	1,48	2,17			
Beneficiar a los ricos	1,49	1,46	2,21	1,47	1,54	2,36	1,49	1,54	2,16	1,49	1,30	2,13			
Hacer que suban los precios. 2,15	1,70	1,86	2,04	1,70	1,81	2,02	1,77	1,87	1,98	1,50	1,97				

POBLACIONES EN 5.º, 8.º Y C. O. U. (Medias)

C. O. U.	O. N. U.			Partidos políticos			Seguridad Social			Sindicatos			Grandes empresas			Policía		
	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	
18	2,79	1,98	2,75	2,55	1,84	3,14	3,05	1,58	3,14	3,13	2,35	2,89	2,35	1,34	3,15	2,66	1,33	
20	2,65	2,14	2,74	2,79	2,51	2,74	2,51	1,54	2,70	2,71	2,53	2,53	2,14	1,40	2,58	2,07	1,50	
20	2,62	2,48	2,75	2,87	2,66	2,57	2,29	1,47	2,64	2,40	2,47	2,45	1,98	1,47	2,40	1,91	1,58	
21	3,15	2,70	2,84	2,76	2,25	2,99	2,91	1,89	2,98	3,15	2,58	2,82	2,43	1,56	3,07	2,84	2,27	
24	3,21	2,69	2,53	2,41	2,02	2,47	2,40	1,54	2,69	2,87	2,55	2,39	2,11	1,50	3,16	3,32	2,56	
29	2,87	2,72	2,43	2,36	2,20	2,65	2,64	1,92	2,48	2,53	2,28	2,29	2,00	1,54	3,08	3,30	2,91	
30	1,70	1,93	2,17	1,82	2,01	2,02	1,59	1,67	2,14	1,69	1,87	2,11	1,91	2,58	2,84	2,96	3,23	
38	1,38	1,31	1,98	1,59	1,59	1,68	1,39	1,34	1,84	1,41	1,41	1,83	1,66	2,16	1,89	2,01	2,51	
31	1,54	2,34	2,11	2,19	2,82	1,64	1,37	1,72	1,75	1,59	2,21	1,89	2,16	3,19	1,79	1,91	2,75	
33	1,43	1,88	2,01	2,00	2,58	1,66	1,40	2,03	1,80	1,55	2,26	1,86	1,75	2,67	1,65	1,65	2,29	
39	1,37	1,93	1,59	1,58	2,17	1,58	1,47	2,06	1,62	1,42	1,45	1,83	2,25	3,37	1,69	1,70	2,08	
6	1,60	1,47	1,99	1,51	1,87	1,83	1,46	1,58	1,93	1,59	1,72	2,27	2,32	2,93	1,65	1,30	1,15	

crítica que la de los otros dos cursos. A pesar de que en seis instituciones los de quinto puntúan más alto en este ítem, la posición relativa de su media respecto a las restantes medias, en cada una de las instituciones es más baja en quinto que en octavo. En quinto, «beneficiar a los ricos» ocupa el último lugar en nueve de las diez instituciones estudiadas. Contrariamente, en octavo sólo en una ocasión ocupa el último lugar el mismo ítem. (Ver tabla 6.6.)

Sobre la incidencia de las instituciones estudiadas en la realización de la *justicia social* hay no sólo opiniones diferentes entre COU y los otros dos cursos, sino también encontradas en algunos casos. Así, los alumnos de quinto y octavo de EGB piensan que la influencia de la Seguridad Social y las Grandes Empresas es positiva, y, en cambio, los alumnos de COU creen que tal influencia es negativa, con claridad meridiana, en el caso de las Grandes Empresas. También existen indicios para pensar que, según su opinión, la Seguridad Social influye negativamente en la justicia social.

La *libertad de expresión*, característica distintiva de los regímenes democráticos, es potenciada por las Elecciones, Parlamento, Gobierno Democrático y Partidos Políticos, instituciones todas ellas propias de la democracia, según la opinión de los tres cursos. Tanto los alumnos de quinto, como los de octavo, como los de COU obtienen medias muy altas en el ítem «ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida» y muy bajas en «hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa», como puede apreciarse en la tabla 6.5. Pero, sin embargo, ordenadas las medias de cada curso (tabla 6.6), las del ítem positivo ocupan un rango más alto en COU que en los otros dos cursos y un rango inferior las del ítem negativo en las cuatro instituciones.

El fomento de la *convivencia* se le atribuye a varias instituciones en quinto y octavo, pero no así en COU. La asignación de este valor a determinadas instituciones es más nítida y clara en el curso de octavo que en el de quinto. Esto puede ser debido a que en octavo las percepciones tienen mayor madurez y están más delimitadas. Los alumnos de quinto asignan casi todos los valores a casi todas las instituciones, sin encontrarse diferencias muy marcadas. En cambio, en octavo estas opiniones ya se han perfilado más nítidamente. Las instituciones que ayudan a la convivencia pacífica y en respeto, según los alumnos de quinto y octavo, solamente son: los Sindicatos, el Parlamento y la Policía. Por el contrario, la ONU y las Leyes parece que influyen positivamente en la convivencia ciudadana no sólo según la opinión de los dos cursos de Educación General Básica, sino también según la de COU.

El mantenimiento del *orden* sólo se lo atribuyen a la Policía los alumnos de quinto y octavo. Incluso en quinto no está excesivamente claro. Si se observa en la tabla 6.6 (sobre los rangos obtenidos por las medias) la percepción de esta institución, se verá muy claramente la evolución que tiene lugar con el paso del tiempo. Se podrá ver cómo la opinión de los alumnos de nuestras muestras se va decantando hacia la asignación, muy evidente, a la Policía de la función de mantener el orden. Los rangos obtenidos por los tres cursos en los dos ítems que hacen referencia al orden social han sido:

	5.º	8.º	C. O. U.
Impedir que la gente dañe a los demás	3	2	2
Forzar a la gente a obedecer las normas	5	3	1

Aunque tanto la Policía como las Leyes son dos instituciones influyentes en el orden social y es éste el motivo, según nuestra opinión, por el que son las más conocidas por quinto y octavo, al ser un valor más fácil de concretar, del que se ha tenido una experiencia más próxima y duradera en estas edades, sin embargo, los alumnos de estos dos cursos no le atribuyen a las Leyes el mantenimiento y defensa del orden. En COU, en cambio, se piensa que, además de la Policía, también las Leyes influyen positivamente en el mantenimiento del orden, lo cual demuestra, una vez más, que la percepción de este curso está más evolucionada y es, por consiguiente, de una mayor madurez.

La *ostentación de fuerza y poder* no la hace ninguna institución, según la percepción de quinto y octavo. Los de COU opinan que únicamente la hace la Policía.

Sobre la *participación y economía* no han podido sacarse conclusiones con cierto rigor, ya que, por una parte, las medias de los ítems que miden estos dos aspectos no son muy altas en ninguno de los tres cursos ni en ninguna de las instituciones, y por otra, ambos aspectos están medidos por un solo ítem. De todas formas, parece que las Elecciones, el Gobierno Democrático y los Sindicatos influyen positivamente en la participación de los ciudadanos según los alumnos de COU, y las Grandes Empresas influyen negativamente en la economía del Estado, según los de octavo y COU.

Los resultados expuestos y comentados hasta aquí sobre las diferencias de percepción según el curso académico, en que se en-

TAB
PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE I

Funciones	Instituciones			Elecciones			Leyes			Parlamento			Gobierno Democrático		
	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU
Asegurar una esquitativa distribución de bienes	3	6	11	2	4	9	2	4	11	2	3				
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	4	3	3	5	5	10	5	5	8	4	4				
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa	2	2	1	6	6	6	4	6	4	3	1				
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	1	1	4	1	2	3	1	1	3	1	2				
Solucionar conflictos y desacuerdos	5	4	5	3	1	4	3	2	2	5	5				
Impedir que la gente dañe a los demás	6	5	8	4	3	2	7	3	5	6	6				
Forzar a la gente a obedecer las normas	7	9	9	7	7	1	6	7	7	7	7	1			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	11	12	12	9	9	11	11	12	12	10	12	1			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	9	7	2	10	12	7	9	9	1	9	9				
Crear desacuerdos	10	10	7	11	10	8	10	10	6	11	10				
Beneficiar a los ricos	12	11	6	12	11	5	12	11	9	12	11				
Hacer que suban los precios.	8	8	10	8	8	12	8	8	10	8	8	1			

SOCIEDAD EN 5.º, 8.º Y C. O. U. (Rangos)

O. N. U.			Partidos políticos			Seguridad Social			Sindicatos			Grandes empresas			Policía		
5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU	5.º	8.º	COU
2	4	7	2	4	11	1	1	8	1	2	5	1	2	12	2	5	11
4	5	6	4	2	4	3	4	10	3	4	3	3	6	11	6	6	10
5	6	4	3	1	2	5	6	11	5	6	4	4	9	10	7	8	9
1	2	2	1	3	5	2	2	4	2	1	1	2	1	7	4	4	7
3	1	3	5	5	8	6	5	9	4	3	2	5	7	9	1	1	4
6	3	1	6	6	6	4	3	3	6	5	6	6	8	8	3	2	2
7	7	9	7	9	9	7	7	6	7	7	9	8	10	5	5	3	1
10	11	11	11	10	12	9	11	12	9	12	12	11	12	6	8	7	5
9	9	5	3	7	1	11	12	5	11	9	8	9	5	2	9	9	3
11	10	10	9	8	3	10	10	2	10	10	7	10	11	4	11	11	6
12	12	8	12	11	8	12	8	1	12	11	11	12	4	1	10	10	8
8	8	12	10	12	10	8	9	7	8	8	10	7	3	3	12	12	12

cuentran los alumnos de las tres poblaciones estudiadas, podrían resumirse en el siguiente cuadro:

CUADRO 1

INFLUENCIA DE INSTITUCIONES EN ASPECTOS SOCIALES, SEGUN CURSO (1)

	5. ^o	8. ^o	C. O. U.
ELECCIONES	Justicia Social Libertad expresión	Justicia Social Libertad expresión	Libertad expresión Participación
LEYES	Justicia Social Convivencia	Justicia Social Convivencia	Convivencia Orden
PARLAMENTO	Justicia Social Libertad expresión Convivencia	Justicia Social Libertad expresión Convivencia	Libertad expresión
GOBIERNO DEMOCRATICO	Justicia Social Libertad expresión	Justicia Social Libertad expresión	Libertad expresión Participación
O. N. U.	Justicia Social Convivencia	Justicia Social Convivencia	Convivencia
PARTIDOS POLITICOS	Justicia Social Libertad expresión	Justicia Social Libertad expresión	Libertad expresión
SEGURIDAD SOCIAL	Justicia Social	Justicia Social	Justicia Social (forma negativa)
SINDICATOS	Justicia Social Convivencia	Justicia Social Convivencia	En ningún aspecto de forma relevante
GRANDES EMPRESAS	Justicia Social	Justicia Social Economía (de forma negativa)	Justicia Social (de forma negativa) Economía (forma negativa)
POLICIA	Justicia Social Convivencia Orden	Justicia Social Convivencia Orden	Orden Ostentación de fuerza y poder

(1) Cuando no se indique lo contrario, la influencia es positiva

3. Comparación de los resultados obtenidos en COU en España con los obtenidos por muestras similares en la República Federal Alemana, Irlanda y Estados Unidos. (Tablas 6.7 y 6.8.)

Al hacer la comparación entre los resultados obtenidos en estos cuatro países, sólo se han tenido en cuenta ocho instituciones de las diez estudiadas en nuestra investigación, porque del Parlamento y de la Seguridad Social no tenemos datos referentes a otras naciones.

Los estudiantes alemanes tienen una opinión negativa —es decir, las medias de cuatro o más ítems negativos están entre los seis primeros lugares— de cinco de las ocho instituciones consideradas: las Elecciones, la ONU, los Partidos Políticos, las Grandes Empresas y la Policía. En la ONU, tres medias de los ítems positivos ocupan tres de los seis primeros. Sin embargo, consideramos que la percepción es negativa, puesto que el primero, el segundo y el tercer lugar lo ocupan tres ítems negativos. Sólo de las Leyes tienen una visión positiva, y sobre los Sindicatos y Gobierno Democrático puede decirse que no es ni positiva ni negativa, sino intermedia.

Sobre la percepción de los estudiantes alemanes también puede decirse que tienen perfiles mucho más delimitados y nítidos que la de los estudiantes de los otros países. En la gráfica 4. , que puede considerarse representativa, sobre el Gobierno Democrático, se aprecia que los valores extremos, las sinuosidades más pronunciadas, tanto los mínimos como los máximos, los alcanza la muestra alemana.

La percepción de los estudiantes irlandeses, americanos y españoles tiene un signo claramente diferente a la de los alemanes. En líneas generales, podemos decir que es positiva y tan contrapuesta a la de los alemanes, que mientras que éstos tienen una visión positiva de una sola institución aquéllos la tienen negativa de una sola también.

Los irlandeses valoran positivamente las Elecciones, las Leyes, el Gobierno Democrático, la ONU, los Sindicatos y la Policía, negativamente las Grandes Empresas y de una manera intermedia los Partidos Políticos.

Los norteamericanos asignan más los valores positivos que los negativos a las Elecciones, las Leyes, el Gobierno Democrático, la ONU y la Policía. Tienen una visión negativa de las Grandes Empresas e intermedia de los Sindicatos y Partidos Políticos.

De los españoles ya hemos señalado en más de una ocasión

PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD

Funciones	Instituciones	Elecciones				Leyes				Gobierno Democrático		
		Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.
Asegurar una equitativa distribución de bienes		1,4	2,6	2,7	1,7	1,8	3,0	3,0	2,1	1,9	3,2	3,0
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida		2,4	2,6	3,2	2,7	2,0	2,1	2,3	2,1	2,5	2,6	3,2
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa ...		2,9	2,9	3,1	2,8	2,3	2,2	2,3	2,2	3,6	3,1	3,4
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida		1,6	2,5	2,5	2,4	2,3	3,0	3,1	2,6	2,7	3,0	3,1
Solucionar conflictos y desacuerdos.		1,4	2,1	1,9	2,3	2,6	3,1	2,8	2,6	2,0	2,5	2,6
Impedir que la gente dañe a los demás		1,6	2,1	1,7	2,1	3,0	3,3	3,0	2,8	2,2	2,4	2,5
Forzar a la gente a obedecer las normas		2,4	2,1	1,8	2,1	3,8	3,2	3,2	2,8	3,1	2,2	2,6
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa		1,3	1,4	1,4	1,4	1,7	1,8	1,8	1,8	1,3	1,4	1,4
Poner de manifiesto quién es el más fuerte		3,2	3,1	2,9	2,8	2,1	2,2	2,1	2,2	2,7	2,6	2,4
Crear desacuerdos		3,2	2,5	2,9	2,2	2,5	2,1	2,6	2,1	2,9	2,0	2,5
Beneficiar a los ricos		2,0	1,9	2,1	2,2	2,1	1,8	2,1	2,4	2,3	1,8	2,0
Hacer que suban los precios		1,5	2,4	1,6	1,9	1,4	1,6	1,7	1,8	1,9	2,1	2,0

ALEMANIA, IRLANDA, EE. UU. Y ESPAÑA (Medias)

O. N. U.	Partidos políticos						Sindicatos			Grandes empresas				Policía					
	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España				
1	3,1	2,6	2,0	1,7	2,4	1,9	1,8	2,1	3,1	2,8	2,3	1,2	1,8	1,8	1,3	1,1	2,8	2,5	1,3
4	2,2	2,3	2,1	2,1	2,2	2,6	2,5	2,4	2,4	2,5	2,5	1,4	1,7	1,8	1,4	1,4	1,8	2,1	1,5
4	2,6	2,7	2,5	2,7	2,6	2,7	2,7	2,5	2,5	2,5	2,5	1,8	1,6	1,9	1,5	1,9	2,0	2,2	1,6
0	3,2	3,0	2,7	1,6	2,2	2,1	2,2	1,9	2,8	2,6	2,6	1,3	1,8	1,8	1,6	1,9	2,8	2,6	2,3
3	3,1	2,7	2,7	1,5	2,0	1,8	2,0	2,1	2,9	2,7	2,5	1,5	1,6	1,9	1,5	2,8	3,2	2,9	2,6
9	2,8	2,3	2,7	1,6	1,9	1,5	2,2	2,0	2,1	1,9	2,3	1,5	1,5	1,5	1,5	3,0	3,4	3,2	2,9
9	2,1	2,0	1,9	2,0	1,9	1,5	2,0	2,0	2,4	2,5	1,9	1,9	1,9	2,0	2,6	3,5	3,4	3,4	3,2
2	1,3	1,4	1,3	1,5	1,5	1,5	1,6	1,3	1,5	1,7	1,4	1,3	1,7	1,9	2,2	2,0	1,8	2,1	2,5
5	2,1	2,2	2,3	2,9	2,9	2,9	2,8	2,3	2,6	2,6	2,2	2,3	2,6	2,8	3,2	2,4	2,4	2,6	2,7
5	1,7	2,3	2,9	3,4	2,7	3,1	2,6	2,9	2,5	2,8	2,3	2,3	2,3	2,6	2,7	2,5	1,8	2,4	2,3
6	1,5	1,5	1,9	2,3	1,9	2,4	2,2	1,3	1,5	1,7	1,4	2,8	2,7	2,9	3,4	2,0	1,9	2,4	2,1
2	1,5	1,5	1,5	1,8	2,3	1,9	1,9	2,2	2,5	2,8	1,7	2,6	2,6	3,0	2,9	1,1	1,3	1,4	1,1

PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD

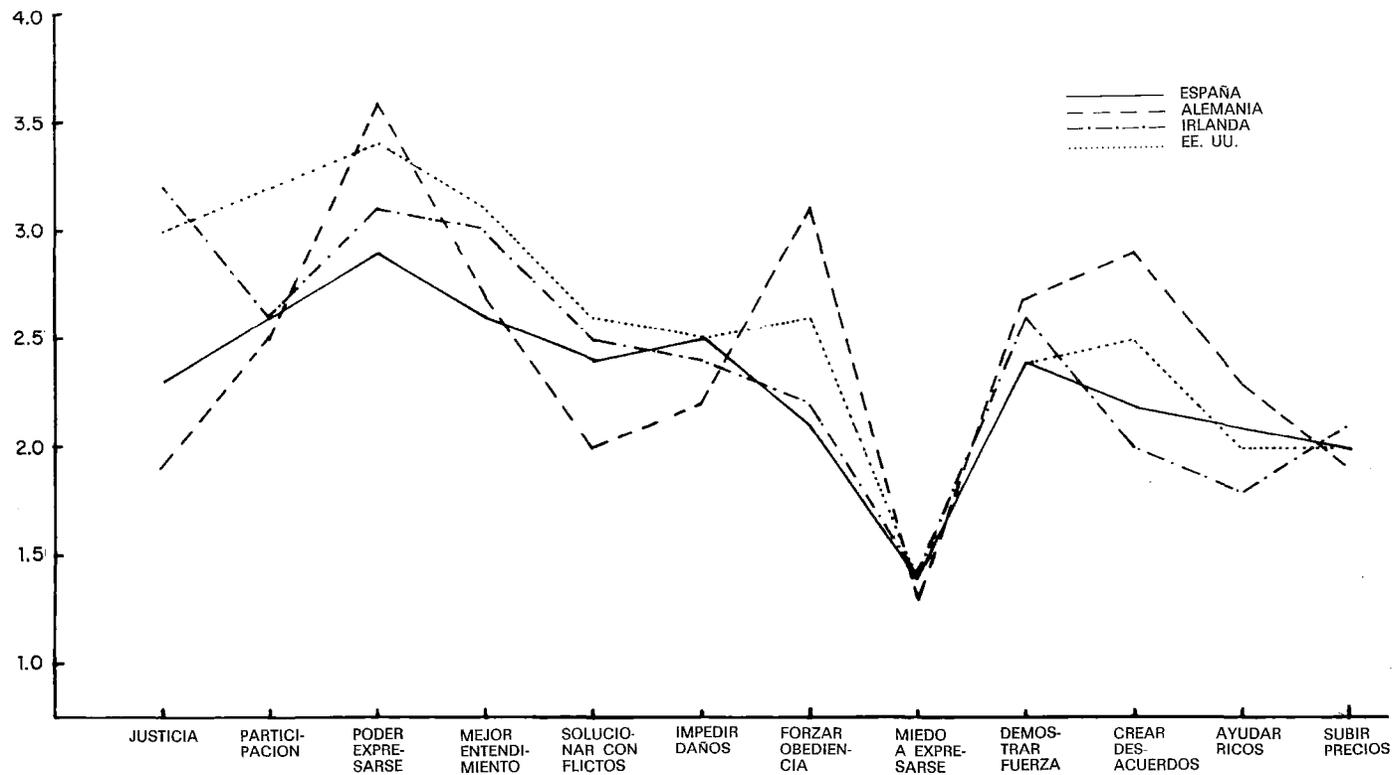
Funciones	Instituciones				Elecciones				Leyes				Gobierno Democrático		
	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.				
Asegurar una equitativa distribución	10	3	5	11	10	4	4	9	10	1	4				
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	4	4	1	3	9	9	8	10	6	4	2				
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa ...	3	2	2	1	5	7	7	6	1	2	1				
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar	7	6	6	4	6	5	2	3	5	3	3				
Solucionar conflictos y desacuerdos.	11	8	8	5	3	3	5	4	9	6	5				
Impedir que la gente dañe a los demás	8	10	10	8	2	1	3	2	8	7	7				
Forzar a la gente a obedecer las normas	5	9	9	9	1	2	1	1	2	8	6				
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	12	12	12	12	11	11	11	11	12	12	12				
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	1	1	3	2	7	6	9	7	4	5	9				
Crear desacuerdos	2	5	4	7	4	8	6	8	3	10	8				
Beneficiar a los ricos	6	11	7	6	8	10	10	5	7	11	11				
Hacer que suban los precios	9	7	11	10	12	12	12	12	11	9	10				

EN ALEMANIA, IRLANDA, EE. UU. Y ESPAÑA (Rangos)

Partidos políticos				Sindicatos				O. N. U.				Grandes empresas				Policía			
Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España	Alemania	Irlanda	EE. UU.	España
8	4	7	11	6	1	2	5	12	2	4	7	12	7	9	12	11	5	6	11
5	6	4	4	3	8	9	3	9	6	5	6	9	8	10	11	10	10	10	10
3	3	3	2	2	6	8	4	4	5	2	4	6	11	8	10	9	7	9	9
9	7	6	5	10	3	5	1	6	1	1	2	10	6	11	7	8	4	4	5
11	8	9	8	7	2	4	2	5	3	3	3	7	10	7	9	3	3	3	4
10	10	10	6	8	10	10	6	7	4	6	1	8	12	12	8	2	2	2	2
6	11	11	9	9	9	7	9	1	7	9	9	5	5	5	5	1	1	1	1
12	12	12	12	12	12	12	12	11	12	12	11	11	9	6	6	6	11	11	6
2	1	2	1	4	4	6	8	2	8	8	5	4	3	3	2	5	6	5	3
1	2	1	3	1	5	1	7	3	9	7	10	3	4	4	4	4	9	7	7
4	9	5	7	11	11	11	11	8	11	11	8	1	1	2	1	7	8	8	8
7	5	8	10	5	7	3	10	10	10	10	12	2	2	1	3	12	12	12	12

GRAFICA 4

PERCEPCION DEL GOBIERNO DEMOCRATICO EN LAS MUESTRAS PREUNIVERSITARIAS DE ESPAÑA, ALEMANIA, IRLANDA Y EE. UU.



que valoran positivamente seis de estas ocho instituciones. Únicamente las Grandes Empresas son valoradas negativamente, y la Policía de forma intermedia.

Si intentamos resumir las valoraciones hechas por estos cuatro países, según instituciones, podemos concluir:

— Sólo de una institución tienen una visión positiva los estudiantes de los cuatro países: las Leyes. Esto significa que, independientemente de las ideologías, de los sistemas políticos, sociales y económicos se valoran positivamente las Leyes; se consideran como imprescindibles para el buen funcionamiento de la convivencia en sociedad.

— También hay coincidencia total en la percepción sobre las Grandes Empresas, que en los cuatro países es negativa.

— El Gobierno Democrático lo valoran positivamente Irlanda, Estados Unidos y España. Alemania lo hace de manera intermedia.

— Las Elecciones y la Organización de las Naciones Unidas son valoradas positivamente por Irlanda, Estados Unidos y España; negativamente por Alemania.

— Los Sindicatos se valoran positivamente en las poblaciones irlandesa y española, mientras que en la alemana y norteamericana se hace de una forma intermedia.

— Sobre los Partidos Políticos, la opinión es positiva en España, negativa en Alemania e intermedia en Irlanda y Estados Unidos.

— Por último, la valoración de la Policía es positiva en Irlanda y Estados Unidos, negativa en Alemania e intermedia en España.

Al analizar los resultados obtenidos sobre las posibles incidencias de las distintas instituciones estudiadas en los aspectos sociales considerados, hemos encontrado que:

Las *Elecciones* en las cuatro poblaciones sirven para garantizar la libertad de expresión y para «ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida» (participación) en Irlanda, Estados Unidos de Norteamérica y España. Además, los alemanes creen que las Elecciones son una demostración de fuerza y poder e influyen, como ya se ha señalado, de forma negativa en la convivencia ciudadana.

Las *Leyes* son un pilar básico para el mantenimiento del orden de acuerdo con la opinión de las muestras de los cuatro países que venimos considerando. Los estudiantes de Irlanda y España opinan que esta institución también ayuda a la convivencia social; los mis-

mos irlandeses y los estadounidenses, por último, creen que las leyes contribuyen a la justicia social de forma positiva.

Un *Gobierno Democrático* garantiza la libertad de expresión de acuerdo con los resultados obtenidos en los cuatro países. Asimismo, asegura la participación de los ciudadanos en las decisiones importantes que repercuten en su vida según la opinión de irlandeses, norteamericanos y españoles. Los irlandeses y americanos creen que un Gobierno Democrático asegura también la equitativa distribución de bienes. En Alemania, por otra parte, perciben que esta institución hace ostentación de fuerza y poder, forzando a la gente a obedecer las normas y manifestando que es fuerte.

Respecto a la *Organización de las Naciones Unidas*, hay disparidad de criterios casi absoluta. Pues mientras en España se cree que favorece la convivencia en armonía, en Alemania piensan que sirve para hacer ostentación de fuerza y poder; en Irlanda, que contribuye a la justicia social y convivencia, y en Estados Unidos, que es una garantía de la libertad de expresión.

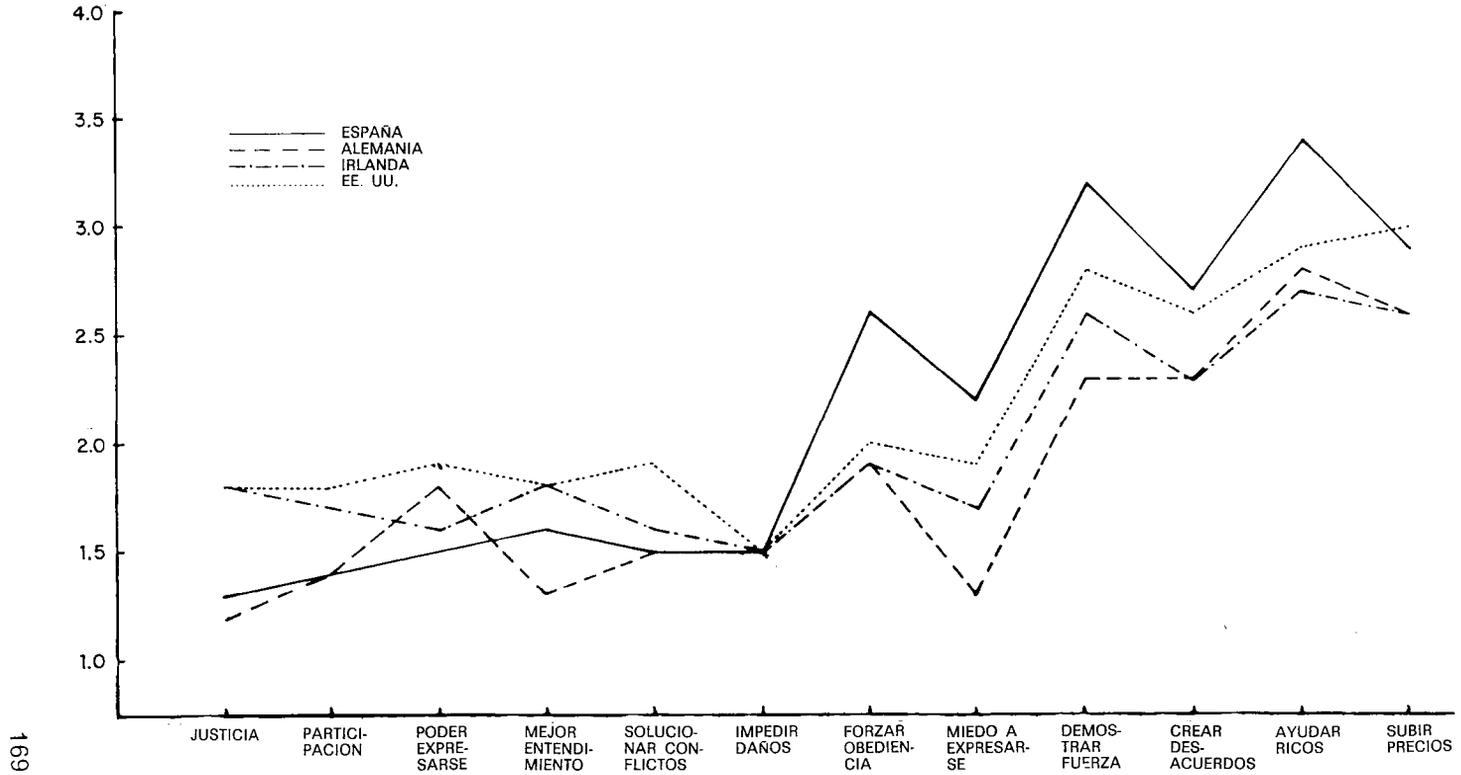
Contrariamente a lo que sucedía con la institución que se acaba de comentar, la ONU, sobre los *Partidos Políticos* existe una percepción muy unánime. En los cuatro países se piensa que los Partidos Políticos proporcionan a la gente oportunidades para escribir o decir lo que piensa.

No existen percepciones con perfiles suficientemente claros y nítidos sobre los *Sindicatos*. Quizá por ello se da una considerable disparidad de criterio sentre los cuatro países. En Alemania parece que perciben los Sindicatos como una institución que garantiza la libertad de expresión (?); en Irlanda y Estados Unidos creen que aportan justicia social. Paradójicamente, en este último país opinan, además, que los Sindicatos influyen negativamente en la economía. La población estudiantil en Estados Unidos está tan dividida respecto a la influencia de esta institución en los dos aspectos que se vienen comentando (justicia social y economía) que se ha obtenido la misma media (2.8) en «asegurar una equitativa distribución de bienes» y en «hacer que suban los precios». En España parece que los Sindicatos no influyen marcadamente en ninguno de los aspectos sociales estudiados.

La percepción que tienen los estudiantes de estos cuatro países sobre las *Grandes Empresas* es, con diferencia, la más semejante de todas. En los cuatro se piensa que sirven para provocar injusticias sociales y para disparar las subidas de los precios. Es decir, influyen negativamente tanto en la justicia social como en la economía.

GRAFICA 5

PERCEPCION DE LAS GRANDES EMPRESAS EN LAS MUESTRAS PREUNIVERSITARIAS DE ESPAÑA, ALEMANIA, IRLANDA Y EE. UU.



En la gráfica 5. puede constatarse que los perfiles de los cuatro países sobre la percepción de las Grandes Empresas muestran muy similares tendencias, ya que, por una parte, en los cuatro países se tiene una visión grandemente negativa de esta institución, puntuando muy alto en los ítems negativos y muy bajo en los positivos, y por otra, en los cuatro se piensa que las Grandes Empresas sirven, por encima de todo, para crear injusticias sociales.

A pesar de esta uniformidad de criterios, queremos resaltar el hecho de que son los estudiantes españoles los que presentan un perfil más pronunciado y diferenciado entre los ítems de carácter positivo y los de carácter negativo.

Por último, los jóvenes de los cuatro países opinan que la *Policía* sirve para mantener el orden. Además, en Irlanda se le atribuye una influencia positiva en la convivencia armoniosa y en España se le ve como una institución que hace ostentación de fuerza y poder.

Con el fin de presentar de manera más sintética lo que en este subepígrafe se ha expuesto, hemos construido el cuadro número 2.

Se ha constatado de forma muy relevante que los alumnos alemanes hacen una valoración más crítica (o peyorativa) de las instituciones que los alumnos de otros países. Estos resultados no coinciden con el estereotipo habido sobre los alemanes, según el cual son sumisos, conformistas, obedientes a la autoridad, acatadores de las normas, etc. Por el contrario, parece que nuestros resultados vienen a configurar un modelo de alumno alemán descontento con el funcionamiento de la sociedad en que vive, un modelo de alumno alemán contestatario y reformista. Piensan, por ejemplo, los alumnos alemanes que las instituciones políticas (Elecciones, Gobierno Democrático y Partidos Políticos), tal y como funcionan en la actualidad, influyen de forma negativa en la convivencia. Es decir, sirven para «crear desacuerdos» más que para «crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida», más que para «solucionar conflictos y desacuerdos» y más que para «impedir que la gente dañe a los demás».

Irlanda, en cambio, es el país menos crítico de los estudiados. De las ocho instituciones consideradas —sirva como ejemplo—, los alumnos de este país a seis le atribuyen una influencia positiva en la justicia social, mientras que en Alemania y España a ninguna y en Estados Unidos a cuatro.

A pesar de las marcadas diferencias de opinión habidas entre

CUADRO 2

INFLUENCIA DE INSTITUCIONES EN ASPECTOS SOCIALES, SEGUN EL PAIS (1)

	ALEMANIA	IRLANDA	ESTADOS UNIDOS	ESPAÑA
ELECCIONES	Libertad de expresión. Ostentación de fuerza y poder. Convivencia (forma negativa).	Justicia social. Libertad de expresión. Participación.	Libertad de expresión. Participación.	Libertad de expresión. Participación.
LEYES	Orden.	Justicia social. Convivencia. Orden.	Justicia social. Orden.	Convivencia. Orden.
GOBIERNO DEMOCRATICO	Libertad de expresión. Ostentación de fuerza y poder. Convivencia (forma negativa).	Justicia social. Libertad de expresión. Participación.	Justicia social. Libertad de expresión. Participación.	Libertad de expresión. Participación.
O. N. U.	Ostentación de fuerza y poder.	Justicia social. Convivencia.	Libertad de expresión.	Convivencia.
PARTIDOS POLITICOS	Convivencia (forma negativa). Libertad de expresión.	Libertad de expresión.	Libertad de expresión.	Libertad de expresión.
SINDICATOS	Libertad de expresión.	Justicia social.	Justicia social. Economía (forma negativa).	En ninguno de forma clara.
GRANDES EMPRESAS	Justicia social (forma negativa). Economía (forma negativa).	Justicia social (forma negativa). Economía (forma negativa).	Justicia social (forma negativa). Economía (forma negativa).	Justicia social (forma negativa). Economía (forma negativa).
POLICIA	Orden.	Convivencia. Orden.	Orden.	Orden. Ostentación de fuerza y poder.

(1) Cuando no se indique lo contrario, la influencia es positiva.

TABLA 6.9
DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD, SEGUN SEXO

Funciones	Instituciones Sexo	ORGANIZACION NACIONES UNIDAS		SEGURIDAD SOCIAL		SINDICATOS		GRANDES EMPRESAS	
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Asegurar una equitativa distribución de bienes	\bar{X}	1,85	2,10	1,55	1,62	2,33	2,36	1,29	1,38
	F		16,43		1,46		0,26		4,38
	Sign.		****		No		No		*
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida ...	\bar{X}	2,06	2,22	1,51	1,58	2,50	2,57	1,38	1,41
	F		5,38		1,52		1,26		0,65
	Sign.		*		No		No		No
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.	\bar{X}	2,48	2,45	1,45	1,49	2,47	2,48	1,47	1,47
	F		0,16		0,76		1,48		0,24
	Sign.		No		No		No		No
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	\bar{X}	2,55	2,83	1,82	1,95	2,51	2,63	1,50	1,61
	F		21,17		4,24		3,91		5,28
	Sign.		****		*		*		**
Solucionar conflictos	\bar{X}	2,55	2,83	1,47	1,62	2,51	2,59	1,45	1,55
	F		22,61		8,10		2,72		4,39

demás	F	8,40			5,29		3,37		0,23	
	Sign.	***			**		*		No	
Forzar a la gente a obedecer las normas	\bar{X}	1,99	1,87	1,75	1,60	1,95	1,80	2,75	2,41	
	F		6,38		4,85		7,39		22,60	
	Sign.		*		**		***		****	
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	\bar{X}	1,37	1,25	1,37	1,30	1,46	1,36	2,30	2,03	
	F		8,18		2,46		4,60		13,17	
	Sign.		***		No		*		****	
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	\bar{X}	2,56	2,12	1,84	1,61	2,37	2,04	3,29	3,11	
	F		35,40		12,24		26,83		8,32	
	Sign.		****		****		****		***	
Crear desacuerdos	\bar{X}	1,95	1,80	2,14	1,93	2,35	2,18	2,81	2,55	
	F		6,82		10,62		10,09		22,43	
	Sign.		**		****		****		****	
Beneficiar a los ricos	\bar{X}	2,11	1,75	2,22	1,91	1,46	1,45	3,50	3,26	
	F		27,04		19,53		0,35		18,29	
	Sign.		****		****		No		****	
Hacer que suban los precios	\bar{X}	1,41	1,53	1,70	1,45	1,82	1,60	3,05	2,82	
	F		4,19		25,86		11,14		10,88	
	Sign.		*		****		****		****	

los cuatro países estudiados, se han encontrado, entre otros, los siguientes resultados concordantes:

— Existe unanimidad en atribuirles a las instituciones más propias de la democracia (Elecciones, Gobierno Democrático y Partidos Políticos) la libertad de expresión. En Irlanda, Estados Unidos y España, también la participación.

— En los cuatro países piensan que tanto las Leyes como la Policía son instituciones que tienen una influencia positiva en el orden.

— La percepción que se tiene sobre las Grandes Empresas es, unánimemente, negativa. Creen los estudiantes de los cuatro países que esta misma institución ejerce una nefasta influencia en la justicia social y en la economía.

4. La percepción del funcionamiento de la sociedad según las variables independientes de nuestro estudio

Al analizar las diferencias de percepción según variables, hemos creído interesante agrupar éstas en dos grandes bloques: personales y no personales. Esta división puede ayudar a profundizar más en los resultados encontrados y a clarificarlos.

En anteriores capítulos se han hecho agrupaciones más detalladas, pero en éste no se ha creído conveniente, ya que el número de variables independientes que ha introducido diferencias significativas ha sido menor.

Las variables personales son: sexo, identificación partidista (partido que votaría el estudiante), afiliación política y experiencia política significativa.

Las variables no personales son éstas: ocupación, educación, identificación partidista y afiliación del padre, tipo de centro, hábitat y región.

A) Variables personales

Este grupo de variables ha introducido diferencias significativas muy superiores a las debidas al grupo de las no personales.

En la tabla 6.9 se exponen las diferencias encontradas según el sexo, al estudiar la ONU, la Seguridad Social, los Sindicatos y las Grandes Empresas. Son las cuatro instituciones en las que se han encontrado las mayores diferencias. En todas las demás apenas las ha habido. Ello quiere decir que las instituciones democráticas

(Elecciones, Parlamento y Gobierno Democrático), defensoras de la libertad de expresión, así como las Leyes y la Policía, defensoras del orden por encima de todo, conforme a los resultados comentados hasta aquí, apenas producen diferencias significativas entre ambos sexos.

Considerando globalmente los resultados de esta tabla, sobre las diferencias de medias según sexo, puede afirmarse, de forma categórica, que las mujeres puntúan más alto en los ítems con carácter positivo y los hombres, contrariamente, en los que tienen un carácter negativo. Los alumnos del sexo masculino hacen una valoración más crítica y negativa del funcionamiento de la sociedad. En cambio, las alumnas son menos críticas, son más conformistas y, en consecuencia, tienen una visión más positiva de la misma sociedad.

Se encuentran mayores diferencias en los ítems de carácter negativo, lo cual induce a pensar que es claro que la mujer tiene una visión menos negativa de la sociedad, pero, por el contrario, no puede afirmarse con la misma seguridad que su percepción sea claramente más positiva que la del varón.

Si se analizan por separado las diferencias encontradas según sexo en las cuatro instituciones en las que se han encontrado mayor disparidad de criterios entre varones y mujeres, pueden entresacarse los siguientes datos:

Organización de las Naciones Unidas

Las mayores diferencias encontradas debidas al sexo se han obtenido al estudiar esta institución internacional. Se encuentran grandes diferencias no sólo en los ítems de carácter negativo, como en las otras tres instituciones, sino también en los de carácter positivo.

En los dos ítems que miden la justicia social, el sexo produce grandes diferencias. Las mujeres muestran una tendencia mayor que los hombres a opinar que la ONU sirve para «asegurar una equitativa distribución de bienes». En cambio, los varones superan a las mujeres en creer que esta institución beneficia a los ricos.

También se dan diferencias en los otros aspectos sociales estudiados siempre en la dirección ya indicada. Si los ítems señalan una función social positiva, las medias del sexo femenino son más altas. En cambio, si la función señalada es negativa, los varones superan a las mujeres.

De las doce funciones descritas, en la que se encuentra una diferencia mayor entre ambos sexos es en «poner de manifiesto quién es el más fuerte». Aquí la variable debida al sexo (F) es 35,40, a gran distancia de la segunda más grande, «beneficiar a los ricos» (27,04).

Seguridad Social

Apenas existen diferencias significativas según el sexo en los ítems con carácter positivo. Solamente se dan en los tres ítems que miden convivencia («solucionar conflictos y desacuerdos», «impedir que la gente dañe a los demás» y «crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida»), con diferencias significativas al 1 por 1.000, 1 por 100 y 5 por 100, respectivamente.

Las diferencias más importantes se encuentran en los ítems de carácter negativo, y muy especialmente en los dos relacionados con la economía y justicia social: «hacer que suban los precios» y «beneficiar a los ricos». En el primero la varianza debida a las diferencias intersexo es 25,86, y en el segundo 19,53.

Sindicatos

Es la institución que menos diferencias produce de las cuatro. Las de los ítems positivos no merece la pena comentarlas, y las de los negativos sólo en tres casos son significativas al mayor de los niveles de confianza considerados (más del 1 por 10.000), siempre a favor de los alumnos. Son estos tres ítems los siguientes: «Poner de manifiesto quién es el más fuerte», con una F de 26,83, «hacer que suban los precios» (F = 11,14) y «crear desacuerdos» (F = 10,09).

Grandes Empresas

Las mayores diferencias encontradas, altamente significativas, ponen de manifiesto que las Grandes Empresas sirven para «forzar a la gente a obedecer las normas», «crear desacuerdos» y «beneficiar a los ricos», etc., más para los varones que para las mujeres. En los otros tres ítems negativos, los varones también obtienen medias significativamente más altas que las mujeres.

En quinto y octavo de EGB no existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las diferencias se van estableciendo con el

paso de los años. Son, por tanto, diferencias debidas a la educación, que en muchos aspectos es claramente diferenciada según el sexo. A cada sexo se le educa para desempeñar un rol diferente en la sociedad. La socialización del sexo femenino es bastante distinto a la del masculino. Al varón se le educa para que sea más agresivo, más crítico, más renovador... A la mujer, para que sea más pacífica, más sumisa, más conformista. Tales diferencias se van configurando con la edad, al ser educativas. En los primeros estadios de la educación son menores, porque la socialización también es menor, pero en etapas tan avanzadas dentro del proceso educativo, como COU, con un desarrollo de la personalidad casi acabado, las diferencias de percepción, actitudes, etc., son muy relevantes.

La identificación partidista ha proporcionado diferencias altamente significativas. Ha sido, en el estudio de la percepción, la variable más relevante.

En la tabla 6.10 se encuentran las diferencias habidas, según esta variable, al estudiar algunas de las instituciones que hacen referencia a los poderes legislativo y ejecutivo. Por razones de índole práctico, sólo se han incluido en esta tabla estas tres instituciones. Sin embargo, también se han encontrado diferencias al estudiar las Elecciones, Partidos Políticos y ONU. Sirvan las tres consideradas como ejemplos representativos de las seis, ya que los resultados de las tres no incluidas en la tabla van en el mismo sentido, en idéntico sentido diríamos, que las tres que sí lo han sido, aunque en estas tres las diferencias son mayores, siendo ésta la razón de su inclusión en vez de otras.

En los 12 ítems se encuentran diferencias altamente significativas (al 1 por 10.000 o más) cuando se hace referencia al Parlamento, a las Leyes y al Sistema de Gobierno Democrático. Ello quiere decir que tales diferencias no son debidas al azar, sino que, por el contrario, son introducidas por la variable en consideración.

Si se prescinde de la columna de los alumnos que no votarían, puede observarse claramente cómo, salvo muy rara excepción, en los ítems positivos hay una progresión ascendente de la izquierda al centro y descendente del centro a la derecha, de tal forma que aquellos alumnos que sitúan el partido político que ellos votarían en la extrema izquierda obtienen medias bajas en los ítems de carácter positivo. Los que votarían izquierda moderada obtienen medias más altas en estos ítems, y las medias de los que votarían centro son todavía más altas. A partir de aquí, conforme se avanza hacia la derecha, las medias vuelven a descender. Los que votarían derecha moderada puntúan más bajo que quienes votarían

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DEL PARLAMENTO, LE

Funciones	Instituciones	PARLAMENTO					Extrema derecha	vot
		Extrema izqda.	Izqda.	Centro	Derecha			
Asegurar una equitativa distribución de bienes	\bar{X}	1,68	1,86	2,11	1,97	1,91	1	
	F				9,98			
	Sign.				****			
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	\bar{X}	2,05	2,23	2,49	2,38	2,28	1	
	F				10,39			
	Sign.				****			
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa	\bar{X}	2,20	2,38	2,51	2,33	2,45	2	
	F				6,55			
	Sign.				****			
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.	\bar{X}	2,14	2,47	2,68	2,56	2,34	2	
	F				15,52			
	Sign.				****			
Solucionar conflictos y desacuerdos ...	\bar{X}	2,27	2,50	2,68	2,51	2,34	2	
	F				11,14			
	Sign.				****			
Impedir que la gente dañe a los demás.	\bar{X}	2,12	2,28	2,54	2,42	2,16	2	
	F				8,03			
	Sign.				****			
Forzar a la gente a obedecer las normas	\bar{X}	2,51	2,20	2,00	2,13	2,12	2	
	F				7,67			
	Sign.				****			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	\bar{X}	1,66	1,42	1,31	1,40	1,54	1	
	F				10,15			
	Sign.				****			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	\bar{X}	2,86	2,42	2,16	2,23	2,42	2	
	F				14,17			
	Sign.				****			
Crear desacuerdos	\bar{X}	2,42	2,22	1,97	2,18	2,66	2	
	F				10,20			
	Sign.				****			
Beneficiar a los ricos	\bar{X}	2,55	2,13	1,74	1,74	2,04	2	
	F				27,27			
	Sign.				****			
Hacer que suban los precios	\bar{X}	2,07	1,81	1,65	1,78	2,10	1	
	F				7,92			
	Sign.				****			

GOBIERNO DEMOCRATICO, SEGUN EL PARTIDO QUE VOTARIA EL ESTUDIANTE

Extrema Izqda.	L E Y E S					SISTEMA DE GOBIERNO DEMOCRATICO					
	Izqda.	Centro	Derecha	Extrema derecha	No votarian	Extrema Izqda.	Izqda.	Centro	Derecha	Extrema derecha	No votarian
1,77	2,12	2,45	2,30	2,38	1,93	2,02	2,31	2,56	2,49	2,00	2,02
		22,27						16,68			
		****						****			
1,89	2,13	2,32	2,14	2,06	1,95	2,41	2,73	2,97	2,83	2,33	3,39
		7,08						15,03			
		****						****			
2,08	2,32	2,40	2,25	2,25	2,85	2,73	3,03	3,17	3,11	2,59	2,71
		4,96						14,59			
		****						****			
2,24	2,68	2,96	2,86	2,77	2,36	2,38	2,75	3,01	2,76	2,09	2,39
		24,73						24,20			
		****						****			
2,32	2,61	2,86	2,73	2,69	2,42	2,22	2,51	2,67	2,55	1,98	2,22
		16,81						18,84			
		****						****			
2,52	2,91	3,13	3,04	2,96	2,59	2,37	2,57	2,80	2,50	2,06	2,24
		15,80						11,87			
		****						****			
3,09	2,79	2,60	2,78	2,96	2,95	2,43	2,04	1,81	1,90	2,12	2,25
		6,71						13,42			
		****						****			
2,05	1,78	1,58	1,56	1,76	2,00	1,66	1,34	1,19	1,28	1,58	1,59
		14,58						18,75			
		****						****			
2,70	2,16	1,81	1,92	2,08	2,36	2,70	2,30	1,95	2,22	2,65	2,58
		20,79						17,68			
		****						****			
2,39	2,07	1,93	2,12	2,36	2,23	2,33	2,10	1,90	2,18	2,79	2,27
		9,20						13,35			
		****						****			
2,86	2,33	1,95	1,90	2,04	2,53	2,51	2,10	1,65	1,73	2,12	2,38
		38,75						30,23			
		****						****			
2,12	1,71	1,61	1,66	1,89	1,44	2,21	1,88	1,70	1,96	2,38	2,09
		10,66						10,04			
		****						****			

centro, pero más alto que quienes darían su voto a la extrema derecha.

En cambio, en los ítems negativos la progresión es descendente de la izquierda al centro y ascendente del centro a la derecha. Es decir, cuanto más al centro se halla el posible partido votado, menor puntuación.

Los alumnos que votarían centro son los que tienen una percepción más positiva, menos crítica o más conformista de estas instituciones, ya que son los que puntúan más alto en los ítems positivos y bajo en los negativos.

Los alumnos que ideológicamente se ubican en la izquierda tienen una visión más negativa, por lo general, que los que se ubican en la derecha.

Los resultados obtenidos al estudiar las tres instituciones de la tabla 6.10 demuestran que la percepción sobre el Parlamento y las Leyes es más negativa en los alumnos que votarían izquierda en general —izquierda moderada más extrema izquierda— que en los que votarían derecha —extrema derecha más derecha moderada—, puesto que obtienen medias más bajas en los ítems con carácter positivo y medias más altas en los de carácter negativo.

En el estudio del Sistema de Gobierno Democrático se mantiene la misma tónica anterior por lo que respecta a la izquierda y derecha moderadas. La primera puntúa, por lo general, más bajo en los ítems positivos y la segunda, en los negativos. En cambio, no sucede así en cuanto a las extremas derecha e izquierda. Pues tanto en los ítems con carácter negativo como en los ítems con carácter positivo la extrema izquierda obtiene medias más altas que la extrema derecha.

Por último, puede decirse que aquellos alumnos que votarían partidos de signo extremista, tanto de izquierda como de derecha, son los que perciben más negativamente el funcionamiento de las Elecciones, Leyes, Parlamento, Gobierno Democrático, ONU y Partidos Políticos. Pues piensan, en mayor proporción que los restantes, que estas instituciones no desempeñan las funciones positivas estudiadas y sí las negativas.

La percepción de los que votarían extrema izquierda sobre estas seis instituciones es más negativa que la de aquellas que votarían extrema derecha, excepto en el caso del Sistema de Gobierno Democrático y de los Partidos Políticos.

Los alumnos que no votarían obtienen resultados muy próximos a la izquierda. En la mayoría de los casos sus medias se sitúan en

una posición intermedia entre la extrema izquierda y la izquierda moderada, aunque bastante más próxima a la extrema izquierda.

En la tabla 6.11 se presentan los resultados obtenidos, según la identificación partidista, al estudiar dos instituciones que pertenecen al ámbito laboral: Grandes Empresas y Sindicatos. Se ha creído conveniente incluirlas en la misma tabla, con el fin de comparar los resultados obtenidos en las dos, ya que perteneciendo ambas al mismo ámbito, el fin primordial respectivo es, en gran parte, contrapuesto. La una defiende fundamentalmente los intereses del empresario y la otra los del obrero. Por otra parte, los grandes sindicatos están ubicados en la izquierda del espectro político, y, en cambio, las organizaciones de grandes empresas, como las multinacionales por ejemplo, están más relacionadas con la derecha política.

En cuanto a las Grandes Empresas, puede observarse, si se considera la identificación partidista como un continuo que va de izquierda a derecha, cómo, por lo general, a medida que nos acercamos hacia la derecha, van subiendo las medias, progresivamente, en los ítems de carácter positivo. En los ítems negativos tiene lugar una regresión, aunque no en todos los casos. Pues se rompe en tres de los seis ítems. En «forzara la gente a obedecer las normas» y «crear desacuerdos», el perfil de la línea no es éste 

(cuanto más a la derecha, menos puntuaciones en los ítems negativos), sino éste 

Es decir, tanto la izquierda como la derecha puntúan más alto que el centro, de tal forma que, conforme nos acercamos hacia el centro desde la izquierda, las medias bajan, y, a medida que nos acercamos hacia la derecha desde el centro, las medias suben. En «hacer que suban los precios» sí se da una regresión a partir de la extrema izquierda, pero tal regresión se rompe con la extrema derecha, cuya media es considerablemente más alta que la de la derecha moderada. Supera, incluso, al centro.

Lo que sí puede afirmarse rotundamente, a raíz de los resultados obtenidos en nuestra investigación, es que la percepción que tienen los estudiantes situados en la izquierda sobre las Grandes Empresas es mucho más negativa que la de los estudiantes que votarían partidos de derechas. Pues los primeros obtienen medias claramente más bajas que los segundos en los seis ítems de carácter positivo y más altas en los de negativo. Lo que no parece claro es que el centro tenga una percepción más negativa de las Gran-

TABLA 6.11

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS GRANDES EMPRESAS Y LOS SINDICATOS, SEGUN EL PARTIDO QUE VOTARIA EL ESTUDIANTE

Instituciones	Funciones	GRANDES EMPRESAS						SINDICATOS					
		Extrema izqda.	Izqda.	Centro	Derecha	Extrema derecha	No votarian	Extrema izqda.	Izqda.	Centro	Derecha	Extrema derecha	No votarian
Asegurar una equitativa distribución de bienes	\bar{X}	1,22	1,27	1,50	1,58	1,56	1,29	2,41	2,44	2,44	2,28	1,98	2,18
	F				9,31						6,43		
	Sign.				****						****		
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	\bar{X}	1,32	1,37	1,49	1,49	1,64	1,37	2,69	2,64	2,61	2,44	2,02	2,33
	F				3,36						9,18		
	Sign.				**						****		
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.	\bar{X}	1,38	1,44	1,55	1,52	1,62	1,47	2,69	2,55	2,43	2,36	2,02	2,34
	F				1,71						6,87		
	Sign.				No						****		
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	\bar{X}	1,33	1,52	1,76	1,94	1,91	1,45	2,66	2,71	2,59	2,56	1,98	2,40
	F				17,48						11,35		
	Sign.				****						****		
Solucionar conflictos y desacuerdos	\bar{X}	1,25	1,47	1,66	1,81	1,81	1,46	2,69	2,67	2,60	2,42	2,13	2,37
	F				14,05						10,61		

demás	\bar{X}												
	F			4,90						8,74			
	Sign.			****						****			
Forzar a la gente a obedecer las normas	\bar{X}	2,89	2,63	2,19	2,25	2,34	2,68	1,82	1,79	1,75	2,01	2,42	1,99
	F			13,32						7,48			
	Sign.			****						****			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	\bar{X}	2,59	2,22	1,85	1,76	1,72	2,17	1,30	1,28	1,44	1,54	1,74	1,56
	F			16,05						10,03			
	Sign.			****						****			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	\bar{X}	3,52	3,24	2,92	2,86	2,89	3,26	2,26	2,15	2,10	2,15	2,55	2,31
	F			13,87						3,34			
	Sign.			****						**			
Crear desacuerdos	\bar{X}	2,97	2,72	2,32	2,38	2,72	2,72	2,16	2,14	2,20	2,51	2,90	2,36
	F			15,56						12,80			
	Sign.			****						****			
Beneficiar a los ricos	\bar{X}	3,69	3,45	3,07	2,99	2,98	3,44	1,49	1,43	1,36	1,29	1,45	1,58
	F			22,41						4,01			
	Sign.			****						***			
Hacer que suban los precios	\bar{X}	3,22	2,94	2,69	2,51	2,73	3,08	1,54	1,60	1,74	1,89	2,55	1,81
	F			13,34						11,55			
	Sign.			****						****			

des Empresas que la derecha. En todo caso puede decirse que hay indicios de lo contrario.

Sobre los Sindicatos se han encontrado resultados que, como era presumible, difieren bastante respecto a los de las Grandes Empresas. Ahora los términos se han invertido. La derecha hace una valoración mucho más negativa de los Sindicatos que la izquierda. Las medias de la derecha son significativamente más bajas que las de la izquierda en los ítems que indican funciones positivas y más altas en la que indican funciones negativas.

En las seis primeras funciones de la tabla se da, con alguna leve excepción, una regresión que va desde la izquierda hasta la derecha en las medidas obtenidas al estudiar los Sindicatos, de tal forma que el centro ocupa un lugar intermedio. Sin embargo, en las funciones negativas sólo en un caso, «hacer que suban los precios», la línea perfilada es continua . En los otros cinco la extrema derecha sigue puntuando más alto que la derecha moderada, pero, contrariamente a lo que cabría esperar, la extrema izquierda también obtiene medias más altas que la izquierda moderada.

Los alumnos que no votarían tienen una percepción sobre el funcionamiento de las Grandes Empresas muy similar, casi idéntica, a los que votarían izquierda moderada. En cambio, la percepción que tienen respecto a los Sindicatos es más parecida a la derecha y más en concreto a la derecha moderada. Por consiguiente, puede decirse que los estudiantes de COU que no se sienten identificados con ningún partido o grupo político, y, por tanto, no votarían en unas posibles elecciones, perciben el funcionamiento de la sociedad de forma muy parecida a grupos ideológicamente identificados que se muestran críticos, aunque no de la forma más extremista. En unos casos estos grupos se identifican con la izquierda, pero en otros los grupos más críticos son los que se ubican a sí mismos en la derecha.

Quisiéramos aquí también resaltar algo que parece muy llamativo y puede constatarse observando las medias presentadas en la tabla 6.11. Todos los grupos políticos, incluidas la derecha moderada y la extrema derecha, hacen una valoración considerablemente más positiva de los Sindicatos que de las Grandes Empresas. Pues, salvo rarísima excepción en algún ítem, las medias más altas en las funciones positivas son las de los Sindicatos, y en las funciones negativas, las de las Grandes Empresas.

En el estudio de la institución policial es donde se han encontrado unas diferencias mayores debidas a la identificación partidista.

ta. La varianza debida a esta variable es muy alta en muchas de las funciones consideradas. Como puede apreciarse en la tabla 6.12, hay Fs de 53,72 («beneficiar a los ricos»), 44,03 («crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida»), etcétera, aun cuando una $F = 5$ ya es significativa, en este caso, al 1 por 10.000. Por estas grandes diferencias, y por el hecho de ser la Policía una institución muy politizada en la historia más reciente de España, se hace referencia especial de ella, dado que la variable estudiada en estos momentos está muy identificada con la ideología política del alumno.

Las medias encontradas indican una progresión ascendente de las mismas en los ítems positivos, de tal forma que a mayor aproximación hacia la derecha mayor puntuación. En los ítems negativos ocurre lo contrario: a mayor aproximación hacia la derecha más bajas puntuaciones. Ello quiere decir que la derecha, como era de esperar, tiene una percepción mucho más positiva de la Policía que la izquierda, ya que obtiene medias más altas en los ítems que indican funciones positivas y más bajas en los que indican funciones negativas.

El centro ocupa posiciones intermedias entre la derecha y la izquierda, aunque, eso sí, muchísimo más próximas a la derecha en todos los ítems, hasta tal punto que la opinión que tiene el centro sobre la Policía, la valoración que hace sobre ella, está considerablemente más cerca de la que hace la extrema derecha que de la que hace la izquierda moderada.

Analizando los resultados de la misma tabla 6.12, resaltan también las grandes diferencias existentes entre los dos grupos de la izquierda (la extrema izquierda y la izquierda moderada). Mientras las posiciones en la percepción de esta institución de los dos grupos de la derecha y del centro están relativamente cercanas, las de los grupos de la izquierda están muy distanciados. Podrían establecerse, pues, tres grupos, en este caso, claramente diferenciados según la afinidad de percepción. Serían éstos la extrema izquierda, la izquierda moderada y el centro-derecha.

La última variable personal que ha introducido diferencias significativas ha sido la *experiencia política*, el haber tenido o no algún tipo de experiencia política concreta. (Ver tabla 6.13.)

Los alumnos que la han tenido hacen una valoración más negativa de la sociedad. Obtienen medias más bajas en las funciones positivas y más altas en las negativas, aunque se dan más diferencias y más significativas en estas últimas. Ello quiere decir que los alumnos que han tenido experiencias significativas resaltan, con

TABLA 6.12

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO DE LA POLICIA, SEGUN EL PARTIDO AL QUE VOTARIA

Funciones	Instituciones	P O L I C I A					
		Extrema izquierda	Izquierda	Centro	Derecha	Extrema derecha	No votarian
Asegurar una equitativa distribución de bienes ...	\bar{X}	1,14	1,33	1,49	1,51	1,60	1,26
	F				7,94		
	Sign.				****		
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida ...	\bar{X}	1,27	1,48	1,74	1,81	1,92	1,38
	F				12,59		
	Sign.				****		
Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa ...	\bar{X}	1,36	1,58	1,75	1,86	1,72	1,52
	F				7,11		
	Sign.				****		
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida ...	\bar{X}	1,65	2,22	2,74	2,86	3,19	2,06
	F				44,03		
	Sign.				****		
Solucionar conflictos y desacuerdos ...	\bar{X}	2,00	2,54	2,99	3,15	3,20	2,34
	F				39,20		

Impedir que la gente dañe a los demás	\bar{X}	2,21	2,33	3,33	3,40	3,37	2,74
	F			40,56			
	Sign.			****			
Forzar a la gente a obedecer las normas	\bar{X}	3,53	3,28	3,00	2,90	2,88	3,27
	F			12,43			
	Sign.			****			
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	\bar{X}	3,14	2,57	2,12	1,94	1,75	2,61
	F			37,37			
	Sign.			****			
Poner de manifiesto quién es el más fuerte ...	\bar{X}	3,27	2,83	2,34	2,23	1,90	2,89
	F			28,62			
	Sign.			****			
Crear desacuerdos	\bar{X}	2,88	2,31	1,86	1,85	1,65	2,42
	F			33,84			
	Sign.			****			
Beneficiar a los ricos	\bar{X}	2,86	2,17	1,52	1,35	1,33	2,24
	F			53,72			
	Sign.			****			
Hacer que suban los precios	\bar{X}	1,24	1,13	1,12	1,09	1,08	1,18
	F			1,37			
	Sign.			No			

DIFERENCIA EN LA PERCEPCION DEL FUNCIONAMIENTO I

Funciones	Instituciones	ELECCIONES		LEYES		PARLAMENTO		GOBIERNO DEMOCRATICO	
		Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.
Asegurar una equitativa distribución de bienes		1,63	1,79	1,95	2,16	1,78	1,89	2,15	2,20
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida		2,52	2,80	2,00	2,19	2,09	2,24	2,51	2,60
Dar a la gente la oportunidad de escribir y decir lo que piensa		2,63	2,87	2,17	2,28	2,23	2,35	2,79	2,90
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida		2,29	2,49	2,39	2,69	2,23	2,46	2,50	2,60
Solucionar conflictos y desacuerdos		2,16	2,30	2,44	2,63	2,33	2,48	2,28	2,40
Impedir que la gente dañe a los demás		2,07	2,17	2,69	2,89	—	—	—	—
Forzar a la gente a obedecer las normas		2,23	1,99	1,93	2,24	2,40	2,18	2,33	2,00
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa		1,49	1,35	1,99	1,76	1,64	1,45	1,61	1,30
Poner de manifiesto quién es el más fuerte		—	—	2,46	2,12	2,66	2,40	2,54	2,30
Crear desacuerdos		2,33	2,16	2,33	2,08	2,40	2,19	2,34	2,10
Beneficiar a los ricos		2,48	2,16	2,60	2,26	2,35	2,09	2,34	2,00
Hacer que suban los precios.		1,99	1,81	1,98	1,74	2,01	1,83	2,18	1,90

NOTA.—En esta tabla sólo figuran las medias cuyas diferencias, según se haya tenido una experiencia relevante

SOCIEDAD, SEGUN LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA (\bar{X}_s)

O. N. U.		PARTIDOS POLITICOS		SEGURIDAD SOCIAL		SINDICATOS		GRANDES EMPRESAS		POLICIA	
exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.	Si exp. signif.	No exp. signif.
,84	2,03	—	—	—	—	—	—	1,25	1,37	—	—
—	—	—	—	1,49	1,57	2,56	2,53	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,54	1,60
2,52	2,76	2,16	2,28	—	—	—	—	1,44	1,60	2,03	2,34
1,52	2,75	—	—	—	—	—	—	1,41	1,54	2,32	2,64
—	—	—	—	—	—	—	—	3,11	2,88	2,67	2,99
2,07	1,87	2,18	1,94	1,80	1,63	1,98	1,83	1,82	2,49	1,41	1,16
,39	1,28	1,70	1,55	1,42	1,31	1,49	1,38	2,48	2,07	2,81	2,40
1,55	2,27	—	—	1,90	1,65	2,29	2,17	3,35	3,14	2,98	2,67
2,01	1,83	2,68	2,55	2,16	1,99	2,32	2,24	2,85	2,60	2,56	2,19
1,18	1,84	2,27	2,13	2,24	2,00	—	—	3,57	3,31	2,42	1,95
,39	1,43	—	—	3,71	3,53	—	—	—	—	1,22	1,12

son significativas.

DIFERENCIAS EN LA PERCEPCION DE ALGUNAS

Funciones	ELECCIONES		L E Y E S	
	Región con media más alta	Región con media más baja	Región con media más alta	Región con media más baja
Asegurar una equitativa distribución de bienes	Murcia 1,97	País Vasco y Navarra 1,48	Murcia 2,36	País Vasco y Navarra 1,77
Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida	Andalucía 3,04	País Vasco y Navarra 2,42	Galicia 2,29	País Vasco y Navarra 1,77
Dar a la gente la oportunidad de escribir y decir lo que piensa	Andalucía 3,06	País Vasco y Navarra 2,55	Cataluña 2,45	País Vasco y Navarra 2,02
Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida	Murcia 2,76	Aragón 2,05	Extremadura 3,00	País Vasco y Navarra 2,21
Solucionar conflictos y desacuerdos	Centro 2,45	País Vasco y Navarra 2,03	Andalucía 2,77	País Vasco y Navarra 2,32
Impedir que la gente dañe a los demás	Murcia 2,59	País Vasco y Navarra 1,84	Cataluña 3,08	País Vasco y Navarra 2,44
Forzar a la gente a obedecer las normas	País Vasco y Navarra 2,34	Centro 1,81	Extremadura 3,11	Cataluña 2,46
Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa	País Vasco y Navarra 1,61	Valencia 1,26	País Vasco y Navarra 2,15	Cataluña 1,65
Poner de manifiesto quién es el más fuerte	País Vasco y Navarra 3,09	Murcia 2,49	País Vasco y Navarra 2,63	Extremadura 1,94
Crear desacuerdos	País Vasco y Navarra 2,45	Valencia 1,97	País Vasco y Navarra 2,47	Cataluña 1,93
Beneficiar a los ricos	País Vasco y Navarra 2,44	Centro 1,93	País Vasco y Navarra 2,63	Murcia 2,00
Hacer que suban los precios.	Barcelona 2,09	Andalucía 1,63	Aragón 2,04	Valencia 1,64

NOTAS: 1. Sólo se incluyen en esta tabla las regiones que han obtenido las medias más alta y más baja €
2. En todos los casos las diferencias son significativas.

LAS INSTITUCIONES ESTUDIADAS, SEGUN REGION

PARLAMENTO		SISTEMA DE GOBIERNO DEMOCRATICO		POLICIA	
Región con media más alta	Región con media más baja	Región con media más alta	Región con media más baja	Región con media más alta	Región con media más baja
Murcia 2,15	País Vasco y Navarra 1,62	Murcia 2,56	País Vasco y Navarra 1,84	Murcia 1,52	País Vasco y Navarra 1,11
Cataluña 2,50	País Vasco y Navarra 1,83	Andalucía 2,89	País Vasco y Navarra 2,15	Asturias 1,64	País Vasco y Navarra 1,16
Cataluña 2,67	País Vasco y Navarra 2,02	Murcia 3,21	País Vasco y Navarra 2,49	Murcia 1,84	País Vasco y Navarra 1,25
Cataluña 2,74	País Vasco y Navarra 2,06	Murcia 2,97	País Vasco y Navarra 2,15	Murcia 2,56	País Vasco y Navarra 1,46
Cataluña 2,64	País Vasco y Navarra 2,19	Cataluña 2,59	País Vasco y Navarra 2,01	Murcia 2,92	País Vasco y Navarra 1,70
Cataluña 2,62	País Vasco y Navarra 1,98	Cataluña 2,81	País Vasco y Navarra 2,11	Murcia 3,40	País Vasco y Navarra 2,12
País Vasco y Navarra 2,56	Galicia 2,05	País Vasco y Navarra 2,48	Galicia 1,82	País Vasco y Navarra 3,52	Cataluña 3,01
País Vasco y Navarra 1,72	Centro 1,39	País Vasco y Navarra 1,80	Andalucía 1,27	País Vasco y Navarra 3,13	Murcia 2,23
País Vasco y Navarra 2,90	Murcia 2,09	País Vasco y Navarra 2,84	Murcia 2,04	País Vasco y Navarra 3,28	Extremadura 2,31
País Vasco y Navarra 2,51	Cataluña 2,02	Extremadura 2,54	Cataluña 1,94	País Vasco y Navarra 3,04	Murcia 1,88
País Vasco y Navarra 2,46	Cataluña 1,94	País Vasco y Navarra 2,55	Cataluña 1,87	País Vasco y Navarra 2,76	Murcia 1,64
Aragón 2,14	Centro 1,73	País Vasco y Navarra 2,23	Andalucía 1,80	País Vasco y Navarra 1,36	Murcia 1,02

da caso

gran diferencia sobre los demás, los aspectos negativos de la sociedad y, en cambio, la percepción de los aspectos positivos es más similar.

El hecho de que la valoración que hacen los alumnos que han tenido experiencias significativas sea más negativa que la de los restantes puede ser originado por algo que ya se ha puesto de manifiesto en otro lugar de este trabajo. Las experiencias políticas significativas tenidas han sido negativas. Pues gran parte de los alumnos con algún tipo de experiencia afirman que ésta se concreta en la detención o muerte de algún familiar o amigo.

Las diferencias mayores se han dado en las instituciones que pueden considerarse políticas (Elecciones, Parlamento...) y en las dos que se perciben como defensoras del mantenimiento del orden (Leyes y Policía).

Al estudiar las Elecciones, Parlamento y Gobierno Democrático, instituciones eminentemente políticas, se encuentran muchas diferencias altamente significativas. En cambio, las diferencias significativas son bastantes menos al considerar la percepción sobre los Partidos Políticos y Sindicatos, que también son políticas. Ello puede deberse a que estos alumnos con experiencias significativas encuentran en la gama existente de partidos y sindicatos alguno con el que se identifican ideológicamente y cuya línea de actuación puede satisfacerle, al ser varios. En cambio, las Elecciones son las mismas para todos, al igual que el Parlamento y el Gobierno.

Que la percepción sobre la Leyes y la Policía está claramente diferenciada entre los que han tenido alguna experiencia significativa y los que no, era algo lógicamente esperado, dado el tipo de experiencia política predominante. Es evidente que en la detención o muerte de un familiar o amigo están implicadas estas dos instituciones.

B) *Variables no personales*

De todas las variables no personales estudiadas, la única que ha originado diferencias relevantes dignas de ser resaltadas ha sido la *región*. Todas las demás apenas han introducido diferencias.

En la tabla 6.14 se han incluido aquellas instituciones en las que se han encontrado las más grandes diferencias. Al estudiar las restantes instituciones también se han encontrado diferencias significativas, pero su análisis conduce a conclusiones similares a las

que se expondrán a continuación en base a los resultados de la tabla.

De todas las regiones, es el País Vasco y Navarra la que percibe más negativamente el funcionamiento de la sociedad. Los alumnos de esta región son los más críticos, los menos acomodaticios... Son los que en la mayoría de los casos obtienen las medias más bajas en las funciones positivas y las más altas en las negativas. Concretamente, en los seis ítems con carácter positivo el País Vasco y Navarra obtienen la media más baja en cuatro de las cinco instituciones de la tabla. La única excepción son las Elecciones. De todas formas, en esta institución en cinco de estos seis ítems la media más baja es la de esta región a la que venimos refiriéndonos. En los negativos sólo en cinco ocasiones de las treinta posibles de la tabla la media más alta no es la de esta región.

Las regiones que hacen una valoración más positiva del funcionamiento de la sociedad son Murcia y Resto de Cataluña (Cataluña sin Barcelona).

A cada institución, como ya se sabe, se le atribuyen seis funciones, que llevan implícita una valoración positiva de la sociedad. En la tabla 6.14 hay cinco instituciones. Las cinco juntas suman treinta ítems con carácter positivo. Pues bien, en trece ocasiones de esas treinta posibles, Murcia obtiene la media más alta; Cataluña, en nueve, y Andalucía, en cuatro. Además, hay cuatro regiones que obtienen la media más alta en una sola ocasión.

En las funciones negativas, Murcia obtiene la media más baja en ocho ocasiones, Cataluña en otras ocho, la región central en cuatro, Valencia y Andalucía en tres y Extremadura y Galicia en dos.

Si se suman las veces en que se obtiene la media más alta en los ítems con carácter positivo y las veces en que se obtiene la media más baja en los ítems con carácter negativo, se observa con meridiana claridad lo que decíamos antes: Murcia y Resto de Cataluña son las dos regiones que, con gran diferencia sobre las demás, hacen una valoración más positiva, menos crítica, más conservadora del funcionamiento de la sociedad.

Podría pensarse que la explicación de estas diferencias interregionales habría que buscarlas en otra variable que estuviera detrás actuando como contaminante; tal podría ser la identificación partidista, la ideología del alumno. Sin embargo, esta explicación es poco digna de crédito, y casi nos inclinamos a pensar que es desechable, al menos en gran parte, y sobre todo como explicación única.

Se decía más arriba que la izquierda es más crítica, hace una

valoración más negativa de las instituciones estudiadas. Cabría, pues, pensar, como hipótesis de partida, que las diferencias debidas a la región podrían estar determinadas por la desigual distribución de alumnos, según el partido que votarían, en cada una de las regiones. Pues bien, esta hipótesis parece confirmarse en el caso del País Vasco más Navarra, ya que es la región de nuestra muestra con más alumnos, en términos relativos, que votarían izquierda —extrema izquierda más izquierda moderada—, con un 65,2 por 100 del total de la región. Sin embargo, Murcia y Resto de Cataluña ocupan lugares intermedios en el total de las regiones, por lo que respecta al porcentaje de alumnos que votarían izquierda (46,7 por 100 y 48 por 100, respectivamente). Ni siquiera son las que más alumnos tienen que votarían centro o que votarían derecha.

En quinto y octavo de EGB otras variables no personales, como por ejemplo la educación del padre, introducían diferencias significativas también. En la muestra de COU no sucede así. Las explicaciones podrían ser éstas:

— La selectividad habida en COU es mayor que la de quinto y octavo de EGB. Por consiguiente, los alumnos del curso preuniversitario son más homogéneos que los de la Educación Básica.

— La escolarización va uniformando a los sujetos, de tal forma que las diferencias debidas al origen familiar tienden a desaparecer o disminuir conforme se avanza en el proceso educativo.

III. CONCLUSIONES

En este epígrafe se van a intentar recoger los resultados más relevantes expuestos con anterioridad a lo largo de este mismo capítulo y se procurará generalizarlos en la medida de lo posible.

Se sacarán unas conclusiones, en primer lugar, sobre el desconocimiento del funcionar de la sociedad, y en segundo y último lugar, sobre la percepción de tal funcionamiento. Las conclusiones sobre la percepción se agruparán según el análisis hecho por cursos, por países y por variables independientes.

1. Sobre el desconocimiento

● Las instituciones más desconocidas son la Seguridad Social, la Organización de las Naciones Unidas y las Grandes Empresas. Las más conocidas son el Sistema de Gobierno Democrático, las Leyes y las Elecciones.

- El desconocimiento de los alumnos de quinto es claramente superior que el de octavo y COU. Entre estos dos últimos cursos parece que hay diferencias cualitativas en conocimiento, pero no cuantitativas.

- Las mujeres muestran mayor desconocimiento que los varones en todas las instituciones estudiadas.

- Los alumnos que cursan estudios en poblaciones de más de 50.000 habitantes poseen un mayor nivel de conocimientos.

- También existen diferencias según región. Murcia, País Vasco y Navarra y Madrid son, por este orden, las tres regiones con mayor nivel de conocimientos. Al contrario, Extremadura, Asturias y Aragón presentan el mayor nivel de desconocimiento.

- Según el tipo de centro, los alumnos de centros religiosos son los que mejor conocimiento tienen de las instituciones estudiadas, seguidos por los de centros privados laicos, siendo los alumnos de centros estatales quienes menos conocen el funcionamiento de la Sociedad.

- En líneas generales, puede decirse que a mayor nivel educacional y profesional del padre, mayor grado de conocimiento de las instituciones estudiadas. Sin embargo, esta continuidad ascendente se rompe en ocasiones.

- Los alumnos que mayor conocimiento tienen acerca de las instituciones de este estudio son los que votarían extrema izquierda. Los que menos, aquellos que no votarían, seguidos por los que votarían extrema derecha.

2. Sobre la percepción

2.1. *Por cursos*

— Justicia social. Según la percepción de quinto y octavo de EGB, todas las instituciones estudiadas influyen positivamente en la justicia social. Sin embargo, según los alumnos de COU, sólo la Seguridad Social y las Grandes Empresas influyen en la consecución de este valor, pero de forma negativa.

— Convivencia. Es coincidente la percepción de los tres cursos respecto a la influencia de las Leyes y la ONU en la convivencia en armonía de los ciudadanos. Los alumnos de sendos cursos opinan que estas dos instituciones ayudan a la convivencia civilizada. Los alumnos de quinto y octavo creen que también favorecen la convivencia el Parlamento, los Sindicatos y la Policía.

— Libertad de expresión. Las instituciones propiamente demo-

cráticas —Elecciones, Parlamento, Gobierno Democrático y Partidos Políticos— son un aval de libertad de expresión según la percepción de los alumnos de los tres universos de este estudio.

— Orden. En el establecimiento y mantenimiento del orden influyen la Policía, de acuerdo con la percepción de los tres cursos, y las Leyes, según la percepción de COU solamente.

— Ostentación de fuerza y poder. Los alumnos de quinto y octavo, que tienen una percepción más positiva del funcionamiento de la sociedad, opinan que ninguna institución de las estudiadas hace ostentación de fuerza y poder. Los de COU, en cambio, creen que la Policía sí la hace.

— Participación. Los alumnos del curso preuniversitario creen que las Elecciones y el Gobierno Democrático son instituciones que garantizan la participación ciudadana en la marcha política de nuestro país. En cambio, los alumnos de quinto y octavo de Básica no atribuyen, de forma especial, este valor democrático a ninguna institución de las estudiadas.

— Economía. Sólo las Grandes Empresas influyen en la economía, aunque de forma negativa, según la percepción de octavo y COU. Para los alumnos de quinto, ninguna institución de las consideradas en este trabajo influye, de forma relevante, en la economía.

La valoración que hacen los tres cursos de la sociedad es positiva, pero con el paso del tiempo se va haciendo más crítica e incluso madura. En octavo de EGB es más que en quinto, y en COU más que en octavo. Esto puede constatarse observando la gráfica 6. , que incluye los perfiles de los tres cursos sobre la percepción de la Policía, que pueden considerarse representativos de las tendencias encontradas al estudiar todas las instituciones. También se ha elegido esta institución porque, como ya se ha manifestado, los alumnos más jóvenes tienen de ella una idea más clara y concreta que de las demás.

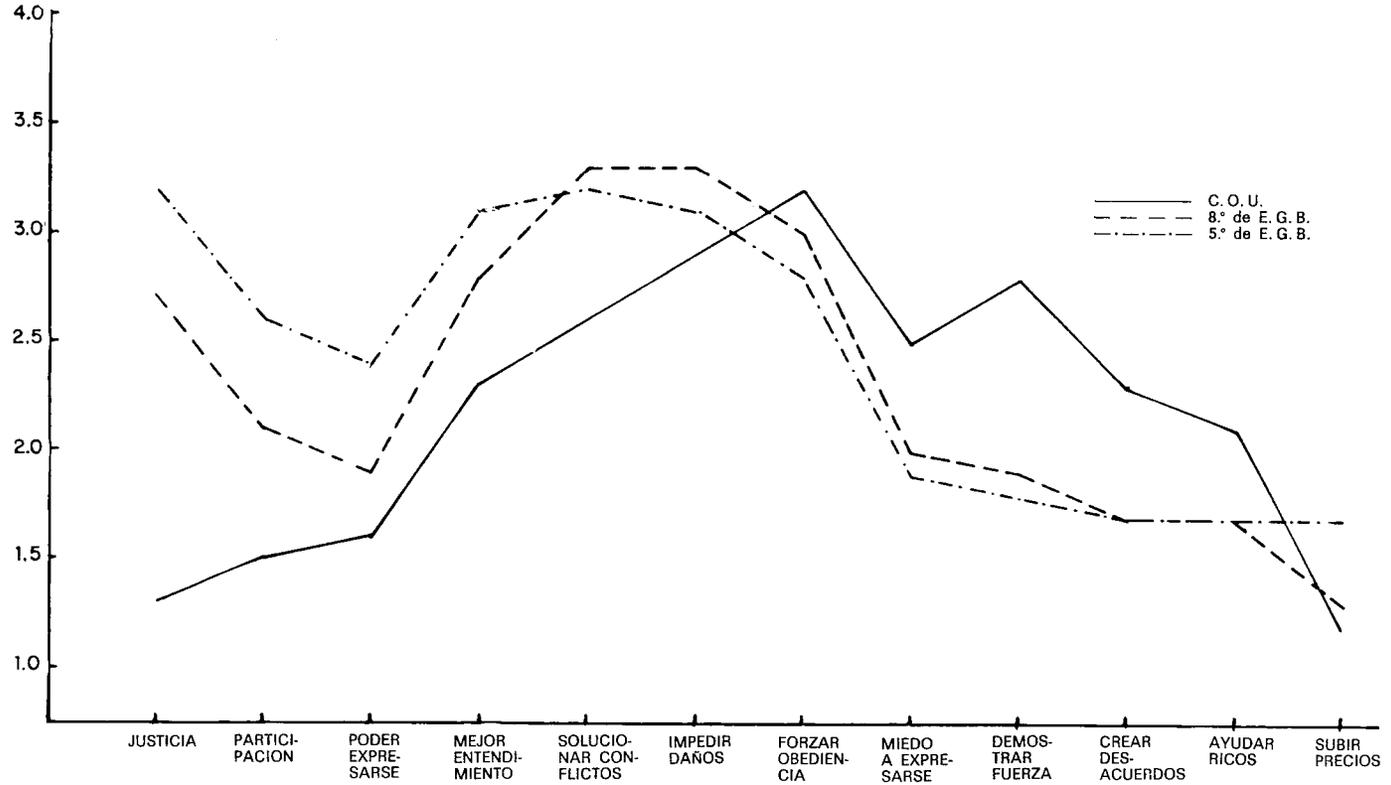
2.2. *Por países*

— Justicia social. Hay coincidencia absoluta entre los cuatro países —Alemania Occidental, Irlanda, Estados Unidos y España— al percibir cómo las Grandes Empresas influyen de forma negativa en la justicia social.

Alemania y España sólo atribuyen una influencia relevante en este valor a las Grandes Empresas. En cambio, los irlandeses y

GRAFICA 6

PERCEPCION DE LA POLICIA EN LAS MUESTRAS DE C. O. U., 8.º Y 5.º DE E. G. B.



americanos creen que las Leyes, el Gobierno Democrático y los Sindicatos son instituciones que favorecen la implantación de la justicia social; también las Elecciones y la ONU, según la percepción de los estudiantes irlandeses.

— Convivencia. De acuerdo con la opinión de los estudiantes alemanes y americanos, ninguna de las ocho instituciones consideradas influye positivamente en la convivencia ciudadana. Los alemanes, incluso, creen que las instituciones democráticas —Elecciones, Gobierno Democrático y Partidos Políticos— dificultan la armoniosa convivencia.

Los irlandeses y españoles perciben una influencia positiva de las leyes y la ONU en la convivencia. Los irlandeses también consideran a la Policía favorecedora de este valor.

— Libertad de expresión. En los cuatro países se perciben las Elecciones, Gobierno Democrático y Partidos Políticos como instituciones garantizadoras de la libertad de expresión. Podría decirse que democracia es para estos jóvenes sinónimo de libertad de expresión.

Para los alemanes los Sindicatos también influyen de forma positiva en la libertad de expresión, y para los norteamericanos, la ONU.

— Orden. También hay coincidencia absoluta en considerar a las Leyes y la Policía como instituciones defensoras del orden por parte de alemanes, irlandeses, norteamericanos y españoles.

— Ostentación de fuerza y poder. Para irlandeses y americanos *ninguna institución de las consideradas hace ostentación de fuerza y poder de forma notable*. Para los españoles, como se ha visto anteriormente, sólo la Policía, y, sin embargo, para los alemanes las Elecciones, el Gobierno Democrático y la ONU hacen o son una ostentación de fuerza y poder.

— Participación. Sobre la participación hay coincidencia en Irlanda, USA y España. Los estudiantes de estos tres países consideran que las Elecciones y el Gobierno Democrático son instituciones canalizadoras de la participación ciudadana. Los alemanes no asignan este valor a ninguna institución.

— Economía. Hay unanimidad de criterios al percibir los estudiantes de los cuatro países que las Grandes Empresas son una rémora para la buena marcha de las respectivas economías nacionales con su funcionamiento actual. En Estados Unidos consideran que también los Sindicatos influyen negativamente en la economía.

Por último, queremos resaltar en este apartado el hecho de que los estudiantes alemanes tienen una percepción sobre el funcionamiento de la sociedad manifiestamente distinta a los otros tres grupos. Mientras que la percepción de irlandeses, americanos y españoles es positiva, la de los alemanes es negativa.

2.3. *Por variables*

— Según sexo:

- Los varones hacen una valoración más crítica y negativa del funcionamiento de la sociedad que las mujeres.

- Las diferencias mayores entre ambos sexos se encuentran al estudiar la ONU, la Seguridad Social, los Sindicatos y las Grandes Empresas; es decir, en las instituciones propiamente democráticas y en las defensoras del orden (Leyes y Policía) apenas se dan diferencias.

— Según *identificación partidista*:

- La identificación partidista —partido que votaría el estudiante— es la variable que ha proporcionado mayores diferencias.

- Por lo general, los alumnos que votarían centro son los que perciben más positivamente el funcionamiento de la sociedad, los que tienen una visión menos crítica del mismo.

- La izquierda hace una valoración más negativa que la derecha de la mayoría de las instituciones estudiadas.

- Los alumnos que se identifican con partidos extremistas, tanto de derecha como de izquierda, son los que tienen la visión más negativa de la sociedad en gran parte de los casos.

- Al estudiar las dos instituciones del ámbito local —Grandes Empresas y Sindicatos— se ha encontrado que la derecha valora más positivamente las Grandes Empresas que la izquierda y ésta más los Sindicatos que la derecha, como sería de esperar, aunque tanto la derecha como la izquierda como el centro perciben más positivamente los Sindicatos que las Grandes Empresas.

- Las diferencias mayores, según la identificación partidista, se han encontrado al estudiar la Policía. La derecha tiene una visión más positiva de la Policía que la izquierda, y el centro ocupa una posición intermedia entre ambas, aunque mucho más cerca de la derecha, estando, incluso, sus medias más cercanas a la extrema derecha que a la izquierda moderada.

— Según *experiencia política significativa*:

● Los alumnos que han tenido una experiencia política significativa hacen una valoración más negativa, más crítica del funcionamiento de la sociedad que aquellos que no la han tenido.

● Las diferencias mayores según la existencia o no de una experiencia política significativa se dan en las instituciones que podríamos considerar políticas (Elecciones, Parlamento...), a excepción hecha de los Partidos Políticos y Sindicatos y en las dos que son percibidas como defensoras del mantenimiento del orden (Leyes y Policía).

— Según *región*:

● Esta variable también ha producido muchas diferencias significativas.

● El País Vasco y Navarra es la región que percibe más negativamente el funcionamiento de la sociedad, y, por el contrario, Murcia y Resto de Cataluña son las regiones que hacen una valoración más positiva de las instituciones estudiadas

Otras variables no personales, como la educación del padre, introducen diferencias en quinto y octavo de EGB, pero no en COU.

CAPITULO VII

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL ANALISIS FACTORIAL Y LA REGRESION MULTIPLE

I. ESTUDIO DE SOCIALIZACION POLITICA A LA LUZ DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON UN ANALISIS FACTORIAL

A lo largo de este trabajo se ha venido hablando de educación cívica, socialización política, etc. Todos estos términos han sido definidos y delimitados de forma teórica en en este y en otros estudios similares al mismo, que son recogidos en nuestra bibliografía, y algunos de ellos han sido mencionados o comentados anteriormente, de manera especial en el capítulo introductorio.

Nuestro equipo no se conformó con unas definiciones teóricas, en muchos casos apriorísticas, y quiso dar un paso más. Quiso llegar a una definición operativa. Se planteó las siguientes cuestiones, a las que se ha intentado dar sus correspondientes respuestas con el análisis factorial.

a) De manera operativa, ¿cómo podría describirse la socialización política?

b) Del gran número de variables dependientes que se han considerado en este estudio, ¿cuáles ayudan, realmente, a definir y delimitar este concepto? Es decir, ¿qué variables o combinaciones de variables —factores— pueden considerarse operativamente configuradoras del concepto de socialización política?

c) La subdivisión en conocimientos, actitudes y percepciones, ¿tiene sentido empírico?

Para responder a estas preguntas se ha hecho un análisis factorial con 43 primitivas variables, pertenecientes todas ellas al grupo de las que se han llamado en este estudio compuestas, por razones ya explicadas en el capítulo de la metodología. Por consiguiente, todas son también variables continuas, no habiéndose incluido, en el grupo de las 43, variables discretas por razones técnicas. De estas 43 variables, unas pertenecen al ámbito de los conocimientos, otras al de las actitudes y, por fin, otras al de las percepciones.

Las variables «input», que podrían considerarse pertenecientes al ámbito de la percepción, estudian la misma de una forma indirecta, ya que no se refieren directamente al modo de percibir el funcionamiento de la sociedad, sino al desconocimiento o falta de criterio sobre tal funcionamiento; es decir, sobre las funciones desempeñadas por las instituciones que se han considerado. De todas formas, estas faltas de criterio no pueden considerarse pertenecientes propiamente al área de los conocimientos. Pues la medida de los conocimientos cívicos se ha realizado con pruebas objetivas, en las que se preguntaba sobre aspectos muy concretos: sociales, económicos, internacionales, etc., y cuyas preguntas sólo admitían una respuesta válida. No eran respuestas subjetivas, sino objetivas. Sin embargo, el desconocimiento del funcionamiento de la sociedad, que mide la falta de criterio, pertenece al ámbito de la opinión, aunque, por supuesto, la misma lleva implícito cierto grado de conocimiento. La percepción es, pues, como ya se ha dicho, en parte subjetividad y en parte objetividad. Lo que nosotros hemos llamado desconocimiento del funcionamiento de las instituciones implica falta de conocimiento, pero también falta de criterio u opinión sobre las funciones desempeñadas por las mismas. No pertenece, por tanto, al mundo de las actitudes ni al mundo de los conocimientos, sino al de la percepción, que implica ambas cosas.

La elección de las 43 variables primitivas utilizadas para el análisis factorial se hizo siguiendo estos dos criterios:

— Por una parte, como criterio más básico, este grupo comprende aquellas variables que, a la vista de los análisis previos, parecían más relevantes.

— Por otra parte, cuando había variables que estudiaban un aspecto parcial y otra el aspecto global de una misma área se incluía, lógicamente, la del aspecto global. Por ejemplo, existe en este estudio una variable que mide la discusión sobre asuntos políticos con amigos, otra con profesores, otra con padres y otra que mide

la discusión total o general. En el grupo de las 43 que componen el «input» de la factorización sólo se introdujo la última.

En la tabla 7.1 puede observarse con meridiana claridad cómo hay tre grupos de variables que tienen en común con todos los factores primarios gran parte de su varianza.

Uno de estos grupos está constituido por las variables de los *conocimientos cívicos*. Otro grupo, con mayor varianza común que el anterior, es el de las *actitudes*. Comprende las variables del listado de la tabla 7.1, incluidas entre Valoración del Gobierno Local y Criticismo, ambas inclusive. Por último, hay un grupo muy homogéneo, los *desconocimientos* de las distintas instituciones estudiadas, que también correlaciona altamente con las combinaciones de todos los factores primitivos.

El 60,5 por 100 de la varianza total es debido a diez de las combinaciones lineales o factores (ver tabla 7.2), y ello a pesar de que algunos de estos factores no «explican» más del 3 por 100 de la varianza total.

De estos diez factores, no rotados todavía, solamente cinco aparecen bastante perfilados y definidos, operativamente hablando, puesto que presentan correlaciones muy considerables con algún grupo concreto de las variables primitivas.

El primer factor correlaciona altamente con el desconocimiento de todas las instituciones estudiadas en el cuestionario «Cómo funciona la sociedad» que mide la percepción. El segundo factor correlaciona con el Antiautoritarismo, Tolerancia y apoyo de las libertades cívicas y Tolerancia general, variables que podrían definir un factor que haría referencia a la actitud ante los valores democráticos. El tercer factor correlaciona de manera especial con los Conocimientos cívicos; el cuarto también tiene una varianza común muy considerable con el Antiautoritarismo, Tolerancia y apoyo a las libertades y Tolerancia general, y, por fin, el quinto correlaciona de manera especial con las variables referentes al Concepto del buen ciudadano.

En la tabla 7.3 se aprecia cómo los cinco primeros factores «explican» más del 50 por 100 de la varianza total y el 84,4 por 100 de la varianza debida a los diez factores de más peso, mientras que los cinco restantes no «explican» ni siquiera un 10 por 100. Ello quiere decir que únicamente los cinco primeros factores tienen un peso suficiente para ser tenidos en cuenta a la hora de definir la socialización política de una manera operativa.

Así, pues, el análisis factorial ha proporcionado cinco factores,

TABLA 7.1

COMUNALIDAD DE LAS VARIABLES PRIMITIVAS CON LOS FACTORES NO ROTADOS

VARIABLES	Comunalidad
Interés televisión	0,25
Discusión total	0,34
Desconocimiento ideas políticas de los demás	0,17
Actividades cívicas	0,34
Votación en grupos de iguales	0,13
Conocimientos cívicos totales	0,75
Conocimientos cívicos ciudadanía	0,63
Conocimientos cívicos Instituciones políticas	0,67
Conocimientos cívicos procesos políticos	0,45
Conocimientos cívicos internacionales	0,75
Conocimientos cívicos económicos	0,75
Conocimientos cívicos sociales	0,61
Valoración Gobierno local	0,70
Apertura Gobierno local	0,70
Valoración Gobierno nacional	0,60
Apertura Gobierno nacional	0,69
Antiautoritarismo	0,83
Tolerancia libertades	0,83
Tolerancia general	0,83
Eficacia	0,61
Derechos de la mujer	0,44
Criticismo	0,77
Desconocimiento de las actitudes	0,49
Desconocimiento de la influencia de los grupos de presión	0,37
Influencia general	0,20
Influencia de los medios de comunicación	0,14
Actitud igualitaria	0,32
Percepción del conflicto	0,08
Buen ciudadano activo	0,44
Buen ciudadano no comprometido	0,44
Buen ciudadano no político	0,43
Desconocimiento Elecciones	0,70
Desconocimiento Leyes	0,75
Desconocimiento Parlamento	0,76
Desconocimiento Gobierno Democrático	0,76
Desconocimiento Naciones Unidas	0,76
Desconocimiento Partidos Políticos	0,79
Desconocimiento Seguridad Social	0,75
Desconocimiento Sindicatos	0,79
Desconocimiento Grandes Empresas	0,76
Desconocimiento Policía	0,71
Desconocimiento total	0,79
Percepción del conflicto	0,40

TABLA 7.2

AUTOVALORES Y PORCENTAJES DE VARIANZA DEBIDOS A LOS 10 FACTORES MAS IMPORTANTES (1)

Factor	Autovalor	% de varianza	Porcentaje acumulado
1	8,12	18,9	18,9
2	4,57	10,6	29,5
3	3,12	7,2	36,8
4	2,47	5,7	42,5
5	1,79	4,2	46,7
6	1,48	3,4	50,1
7	1,23	2,9	53,0
8	1,17	2,7	55,7
9	1,06	2,5	58,1
10	1,00	2,3	60,5

(1) En esta ocasión se han considerado los 43 factores primitivos para la realización de los cálculos estadísticos.

TABLA 7.3

AUTOVALORES Y PORCENTAJES DE VARIANZA DEBIDOS A LOS 10 FACTORES MAS IMPORTANTES (1)

Factor	Autovalor	Porcentaje de varianza (2)	Porcentaje acumulado	Porcentaje de varianza (3)	Porcentaje acumulado
1	7,84	36,3	36,3	22,0	22,0
2	4,27	19,7	56,0	11,9	33,9
3	2,78	12,8	68,9	7,8	41,7
4	2,47	9,8	78,7	5,9	47,6
5	1,23	5,7	84,4	3,5	51,1
6	0,85	3,9	88,3	2,4	53,5
7	0,80	3,7	92,0	2,2	55,7
8	0,69	3,2	95,2	1,9	57,6
9	0,60	2,8	98,0	1,7	59,3
10	0,44	2,0	100,0	1,2	60,5

(1) En este caso solamente se han considerado, para la realización de los cálculos estadísticos, los 10 factores más importantes. Por ello el autovalor es diferente al obtenido en la tabla anterior.

(2) Sobre el total de varianza debida a los 10 factores más importantes.

(3) Sobre el total de varianza debida a los 43 factores primarios.

cinco combinaciones lineales entre las 43 variables primitivas, con un peso específico muy considerable, y, analizando los resultados presentados en la tabla 7.4, pueden tener respuesta las tres preguntas formuladas en los inicios de este epigrafe.

a) Partiendo de la base del conjunto de variables primitivas utilizadas en el análisis factorial, puede definirse la socialización política como un constructo configurado, fundamentalmente, por cinco factores: opinión sobre el funcionamiento de la sociedad, conocimiento cívico, actitud democrática, actitud ante el Gobierno y concepto de buen ciudadano.

b) Los cinco factores enumerados anteriormente están saturados de manera especial de unos bloques de las variables originales, que en cada caso han sido los siguientes (ver tabla 7.4):

— *Opinión sobre el funcionamiento de la sociedad.* Correlacionan con este factor todas las variables que miden el desconocimiento —en rigor, más bien la falta de opinión— de las funciones desempeñadas por las diez instituciones estudiadas en el cuestionario «Cómo funciona la sociedad». Esta falta de criterio quizá sea, en parte, una variable contaminada, ya que, según nuestro parecer, expuesto en el capítulo sobre «Percepción», hace referencia no sólo a la falta de opinión, sino también a la inadecuación de las funciones atribuidas a las instituciones.

Este factor es el que más peso ha tenido, con diferencia considerable sobre los demás, a la hora de estudiar la variable general o global que hemos dado en llamar socialización política. A él es debida un 22 por 100 de la varianza total, casi el doble de la varianza debida al segundo factor en orden de importancia (11,9 por 100).

A pesar de que las variables de nuestro «input» referidas a la percepción tienen un sentido negativo, puesto que de hecho se ha medido la ausencia de criterio, a este factor le denominamos «opinión». Pues todo factor es un continuo que va de un límite mínimo a otro máximo. En este caso el continuo va de tener una opinión configurada a no tenerla. La diferencia, respecto a lo que es norma, estriba, por tanto, en la inversión de los extremos. El mínimo (puntuación = 0) indica que se tiene criterio y el máximo (puntuación = 12) que no se tiene. Esta máxima puntuación se da cuando el alumno no tiene opinión acerca de si una institución cumple o no al menos una de las 12 funciones atribuidas. Es decir, la puntuación 12 indica doce «faltas de criterio».

El conjunto de variables referentes a la percepción es el que

TABLA 7.4

CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PRIMITIVAS Y LOS FACTORES ROTADOS ORTOGONALMENTE POR EL METODO VARIMAX (1)

VARIABLES	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Interés televisión					
Discusión total					
Desconocimiento ideas políticas de los demás					
Actividades cívicas					
Votación en grupo de iguales					
Conocimientos cívicos totales		0,95			
Conocimientos cívicos ciudadanía		0,55			
Conocimientos cívicos Instituciones políticas		0,65			
Conocimientos cívicos procesos políticos					
Conocimientos cívicos internacionales		0,72			
Conocimientos cívicos económicos		0,71			
Conocimientos cívicos sociales		0,54			
Valoración Gobierno local					
Apertura Gobierno local					
Valoración Gobierno nacional				0,78	
Apertura Gobierno nacional				0,80	
Antiautoritarismo			0,83		
Tolerancia libertades			0,70		
Tolerancia general			0,91		
Eficacia				0,73	
Derechos de la mujer			0,50		
Criticismo			0,71		
Desconocimiento de las actitudes					
Desconocimiento de la influencia de los grupos de presión					
Influencia general					
Influencia medios de comunicación					
Actitud igualitaria					
Percepción del conflicto					
Buen ciudadano activo					0,66
Buen ciudadano no comprometido					0,62
Buen ciudadano no político					0,64
Desconocimiento Elecciones	0,73				
Desconocimiento Leyes	0,77				
Desconocimiento Parlamento	0,76				
Desconocimiento Gobierno Democrático	0,78				
Desconocimiento O. N. U.	0,74				
Desconocimiento Partidos políticos	0,78				
Desconocimiento Seguridad Social	0,67				
Desconocimiento Sindicatos	0,74				
Desconocimiento Grandes Empresas	0,68				
Desconocimiento Policía	0,64				
Desconocimiento total	0,96				
Percepción del conflicto				— 0,52	

(1) En esta tabla sólo se han incluido las correlaciones comprendidas en el intervalo $\pm 0,50$.

más ha «pesado», con diferencia, en el cóctel constituido por las 43 variables primitivas del «input».

— *Conocimiento cívico.* Este factor correlaciona altamente con todos los conocimientos medidos, a excepción de los conocimientos de los procesos políticos. En este caso la correlación, que no figura en la tabla, es 0,37; menor que la de los restantes conocimientos, pero mayor, sin embargo, que la correlación de las otras variables no cognoscitivas.

Nótese que el segundo factor en importancia, después de la rotación, es el conocimiento cívico, mientras que antes de la rotación el segundo factor correlacionaba altamente con las variables que miden la actitud ante los valores democráticos.

Al estudiar las correlaciones de este factor, eminentemente cognoscitivo, con las variables primitivas, se ha puesto de manifiesto algo digno de ser resaltado: las correlaciones con las variables actitudinales son insignificantes, mínimas. Incluso en el caso del factor cognoscitivo no rotado son negativas, aunque muy pequeñas también. Por consiguiente, puede concluirse que las actitudes cívicas son independientes de los conocimientos. Es decir, unos conocimientos cívicos mayores no presuponen unas actitudes cívicas más acentuadas, unas actitudes más democráticas y liberales. Evidentemente, esto debería ser muy tenido en cuenta a la hora de una planificación de la socialización política. No basta para esta socialización la adquisición de conocimientos. Es también necesario el fomento de actitudes democráticas, puesto que puede haber conocimientos sin actitudes, y viceversa.

Una adecuada planificación de la socialización política ha de hacer hincapié, por consiguiente, en el campo cognoscitivo y en el campo actitudinal.

— *Actitud democrática.* Correlaciona este factor con el Anti-autoritarismo, Tolerancia y apoyo de las libertades, Tolerancia general, Defensa de los derechos de la mujer y Criticismo.

Estos resultados confirman algo manifestado con anterioridad en el capítulo de las Actitudes. Son los alumnos más democráticos, los que apoyan más las libertades civiles y los más tolerantes, los más críticos. Pues el factor 3, como puede observarse en la tabla 7.4, correlaciona no sólo con las actitudes positivas ante los valores democráticos, sino también con el sentido crítico y analítico.

Este factor de las actitudes democráticas era el segundo en im-

portancia antes de la rotación. Después ha quedado en tercer lugar, de acuerdo a la parte de varianza total explicada.

Obviamente, de acuerdo con lo dicho poco más arriba, las correlaciones de este factor actitudinal con las variables cognoscitivas son mínimas.

— *Actitud ante el Gobierno.* Este cuarto factor correlaciona altamente de forma positiva, con la variable original denominada Sentido de la eficacia política, entendiendo por tal la confianza en la acción de la clase política, sobre todo del Gobierno, y con otras dos, que miden la Valoración y Apertura del Gobierno Nacional.

Es digna de ser resaltada también la alta correlación de este factor con la Percepción del conflicto. Lógicamente, esta correlación es negativa. Pues hacer una valoración positiva del Gobierno, tener una actitud positiva ante él, va unido a una baja percepción del conflicto laboral y social, así como a una visión resguardada del mundo adulto.

— *Concepto del buen ciudadano.* Correlaciona este factor con las siguientes variables compuestas: Buen ciudadano activo, Buen ciudadano no comprometido y Buen ciudadano no politizado.

Es este el factor menos perfilado de los cinco, porque, por una parte, sus correlaciones con las variables primitivas son menores que las de los otros cuatro factores, y por otra, la parte de varianza total debida a este factor es tan sólo del 3,5 por 100. Además, las variables primitivas mencionadas no han funcionado muy bien.

c) La tercera y última de las cuestiones planteadas al inicio de este epígrafe también ha tenido respuesta, en gran medida, con el análisis factorial.

A la luz de estos resultados, puede decirse que la agrupación de las variables dependientes de este trabajo en cognoscitivas, actitudinales y perceptivas tiene sentido empírico-operativo y, además, estaba hecha tal agrupación de forma adecuada. Pues se ha perfilado un factor, el segundo, que correlaciona altamente con las variables cognoscitivas y dos factores, el tercero y el cuarto, que correlacionan de manera muy especial con las actitudes. Aunque la conclusión extraída respecto a las percepciones no puede ser tan tajante, ya que ninguna de las variables primitivas del «input» es propiamente perceptiva y sólo se tratan de forma indirecta o tan-

gencial, puede concluirse que el factor 1 correlaciona claramente con todas las variables referidas, de algún modo, a la percepción.

Los resultados de este análisis factorial vienen a confirmar el planteamiento teórico de los expertos en el tema de la socialización política, en cuanto a su configuración por factores cognitivos y no cognitivos. Planteamiento del que necesariamente habrá que partir a la hora de programar la formación política de los estudiantes, aun a costa de tener que arrostrar las dificultades que, sin duda, implica la consecución de objetivos de tipo afectivo y perceptivo. Es cierto que las actitudes no pueden enseñarse de forma directa y requieren una metodología mucho más compleja que la transmisión de información, y lo mismo puede decirse de las opiniones. Por otro lado, la evaluación de ambos factores es sumamente problemática, y esto sume a profesores y planificadores de la educación en una perplejidad bastante incómoda. Pero ni una ni otra razón son motivo suficiente para olvidarse de la cara no cognitiva de la socialización política.

II. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA REGRESION MULTIPLE

El objetivo perseguido con el análisis de regresión múltiple ha sido, por una parte, investigar en qué medida el comportamiento de ciertas variables, llamadas dependientes, está condicionado por las llamadas independientes, y por otra, cuál es la importancia relativa de estas últimas en el comportamiento de las primeras.

A raíz de los resultados obtenidos con el análisis factorial, se seleccionaron las cinco variables dependientes más importantes a la hora de definir la socialización política. Fueron éstas las siguientes:

- Conocimientos cívicos (CCIV).
- Apertura del Gobierno nacional (NATRESP).
- Tolerancia general (GENTOL).
- Buen ciudadano activo (ACTCIT).
- Desconocimiento del funcionamiento de la sociedad (DKHSW).

Del gran número de variables primitivas independientes se eligieron aquellas que más relevancia parecían tener a la vista de los resultados obtenidos con los análisis bivariantes previos. Con el fin de poder llegar a unos resultados más esclarecedores se agruparon las variables explicativas en variables de tipo personal, de

tipo familiar y de tipo socioeducativo. Con ellas hemos hecho tres regresiones parciales para cada una de las cinco variables dependientes.

Las variables incluidas en estos tres grupos han sido las siguientes:

— *Personales:*

- Rechazo de los valores paternos.
- Independencia (afirmación de independencia frente a los padres).
- Inteligencia.
- Sexo.
- Horas semanales viendo la televisión.
- Horas semanales leyendo diarios y revistas sobre temas de actualidad.
- Experiencia política significativa.
- Identificación partidista del alumno.

— *Familiares:*

- Integración familiar.
- Discusión con los padres.
- Acuerdo ideológico con la familia.
- Profesión del padre.
- Profesión de la madre.
- Educación del padre.
- Lengua hablada en casa.
- Identificación partidista del padre.

— *Socio-educativas:*

- Tipo de centro.
- Región.
- Hábitat.
- Discusión con profesores en clase sobre asuntos cívico-sociales.
- Igualdad en clase.
- Independencia en clase.
- Gusto por la escuela.
- Entorno escolar.

Dado que alguna de las variables explicativas son discretas, como el tipo de centro por ejemplo, el tratamiento elegido ha sido el Análisis de Covarianza a través del Método de Regresión Lineal

Múltiple, que no presenta limitaciones, en cuanto al número de variables explicativas a utilizar, en el paquete de programas SPSS con el que se llevó a efecto el análisis.

En la tabla 7.5 se ha intentado presentar un resumen de los resultados obtenidos con las regresiones efectuadas separadamente para los tres grupos de variables explicativas en las cinco variables dependientes.

En ella se puede ver el tanto por ciento de la varianza de las variables dependientes que es explicado por cada uno de los tres grupos de variables independientes que se han confeccionado.

De estos resultados, dos aspectos resaltan especialmente. Por una parte, se aprecia que son las *variables personales* las que aparecen con un *mayor poder explicativo*; por otra, la *variable mejor explicada* es la que mide los *Conocimientos cívicos*, hecho que concuerda con los análisis efectuados sobre las poblaciones de quinto y octavo de EGB por Noonan (NOONAN, R. «Report». Dec. 1978) y, además, corrobora los resultados obtenidos al estudiar la fiabilidad. Es ésta la variable mejor medida.

Analizando un poco más detalladamente los resultados obtenidos en cada una de las variables dependientes, cabe resaltar que en los *Conocimientos cívicos*, de todas las variables personales, es la inteligencia la que tiene, con gran diferencia sobre las demás, un poder explicativo mayor. Pues mientras que su razón F tiene un valor de 614,16, la razón F del sexo, que es la siguiente en poder explicativo, es 52,82. Dicho de otra forma, la Inteligencia y los Conocimientos cívicos tienen un 31 por 100 de varianza común, mientras que el sexo y los Conocimientos cívicos solamente tienen un 8 por 100. La afirmación de independencia y la identificación partidista son las dos únicas variables personales que no tienen ningún poder explicativo sobre los conocimientos cívicos.

La parte de varianza común entre las variables familiares y los Conocimientos cívicos, es decir, el coeficiente de determinación, es del 10,47 por 100, menos de la tercera parte que el coeficiente de determinación de las variables personales.

De las variables familiares, la variable que, con gran diferencia sobre las demás, tiene mayor poder explicativo de los conocimientos cívicos es la discusión con padres ($F = 79,34$). La varianza común entre ambas variables es del 6 por 100, porcentaje muy bajo en comparación con el 31 por 100 entre la inteligencia y los conocimientos.

El poder explicativo de las variables que se han considerado

como socio-educativas todavía es menor que el de las familiares. La más relevante, en este sentido, de todas estas variables es el hábitat, con una razón F de 23,18. La varianza común entre ambas variables es de sólo un 3 por 100.

La segunda variable estudiada, la *Apertura del Gobierno Nacional*, está, en líneas generales, menos explicada por el conjunto de variables independientes consideradas que los Conocimientos cívicos. Sin embargo, las variables socio-educativas tienen mayor poder de explicación sobre la variable en cuestión que sobre CCIV. En la tabla 7.5 puede apreciarse que el coeficiente de determinación de las variables socio-educativas respecto a NATRESP es del 14,24 por 100, mientras que respecto a CCIV es del 8,4 por 100. En el caso de la valoración de la Apertura del Gobierno Nacional (NATRESP), solamente el hábitat, entre las variables socioeducativas, no tiene una incidencia significativa. La región es la variable con más peso ($F = 58,94$).

De todas formas, también en esta variable es el conjunto de variables personales las que explican una mayor parte de varianza (18,78 por 100), siendo la Identificación partidista la variable más relevante entre éstas.

De las variables familiares, que explican solamente el 7,96 por 100 de la varianza, la más relevante es la Identificación partidista del padre.

Las variables que explican una parte mayor de la variabilidad de la *Tolerancia general* son las personales, con gran diferencia sobre las familiares y socio-educativas (ver tabla 7.5). El «partido que votaría el estudiante» es la que tiene el mayor poder explicativo entre todas las consideradas. Entre las familiares, es el Acuerdo familiar, y entre las socio-educativas, el tipo de centro. De todas formas, también esta variable tiene poca incidencia en la tolerancia general. Pues, de hecho, su razón F es 10,29 y la varianza común con la variable dependiente en cuestión no llega ni siquiera al 1 por 100.

Los resultados obtenidos al estudiar la variable denominada *Buen ciudadano activo*, es decir, el concepto de buen ciudadano, atribuyéndole al mismo la cualidad de ser activo, son todavía menos significativos. Únicamente las variables personales tienen una influencia de cierta importancia en la configuración de este concepto de buen ciudadano, explicando el 11,27 por 100 de su variabilidad, siendo la Identificación partidista del alumno la que tiene un mayor poder de predicción.

Por último, por lo que respecta al *Desconocimiento del funciona-*

TABLA 7.5
COEFICIENTES DE DETERMINACION (R²) Y RAZONES «F» DE LOS CONDICIONANTES PERSONALES, FAMILIARES
Y SOCIO-EDUCATIVOS

Variables dependientes	CCIV		NATRESP		GENTOL		ACTCIT		DKHSW	
	F	Sign.	F	Sign.	F	Sign.	F	Sign.	F	Sign.
Personales:										
Rechazo valores paternos	11,67	**	7,11	**	7,54	**	3,94	*	0,03	—
Independencia	0,00	—	21,63	**	17,93	**	3,98	*	1,75	—
Inteligencia	614,16	**	2,04	—	36,04	**	0,42	—	15,37	**
Sexo	52,82	**	2,98	—	2,09	—	1,46	—	13,43	**
Horas televisión	0,34	—	7,99	**	1,88	—	10,69	**	1,70	—
Lectura	35,60	**	3,66	*	2,17	—	1,74	—	10,45	**
Experiencia significativa	5,00	*	8,61	**	0,41	—	0,89	—	0,61	—
Identificación partidista del alumno.	2,12	—	118,40	**	58,14	**	59,67	**	10,07	**
R ² %	38,36		18,78		19,67		11,27		6,29	
Familiares:										
Integración familiar	8,07	**	9,47	**	0,16	—	1,13	—	3,24	—

Profesión padre	1,04	—	6,06	*	2,56	—	1,19	—	1,97	—
Profesión madre	2,64	—	6,58	*	4,43	*	0,42	—	2,03	—
Educación padre	2,93	—	3,23	—	2,95	—	8,66	**	1,42	—
Lengua familiar	3,05	—	1,81	—	1,95	—	0,57	—	0,61	—
Identificación partidista del padre ...	7,95	**	12,58	**	17,80	**	10,75	**	0,70	—
R ² %	10,47		7,96		6,24		5,28		5,37	

Socio-educativas:

Tipo de centro	16,77	**	11,22	**	10,29	**	6,50	*	2,49	—
Región	5,89	*	58,94	**	4,32	*	3,71	—	3,36	—
Hábitat	23,18	**	0,01	—	1,32	—	0,93	—	11,94	**
Discusión con profesores	0,10	—	11,84	**	0,70	—	6,41	*	3,89	*
Igualdad en clase	11,56	**	26,73	**	5,54	*	0,01	—	0,80	—
Independencia en clase	0,04	—	24,67	**	2,07	—	0,30	—	0,18	—
Gusto por la escuela	6,17	*	18,00	**	7,13	**	1,15	—	3,55	—
Entorno escolar	9,97	**	19,63	**	4,68	*	1,92	—	0,04	—
R ² %	8,42		14,24		3,31		2,66		4,59	

NOTA: En las variables discretas, como región y tipo de centro, por ejemplo, se ha considerado el intervalo con una razón F mayor.

- ** Significativa al 1 % o más.
- * Significativa al 5 %.
- No significativa.

miento de la sociedad, puede decirse que es también muy poco explicada su variabilidad por el conjunto de variables independientes consideradas, lo cual confirma algo que se viene manifestando reiteradamente: la variable que se dio en llamar «Desconocimiento» es una variable poco perfilada; los resultados obtenidos en su medición están contaminados, ya que, según nuestra opinión, lo que llamamos desconocimiento es no sólo la ignorancia y falta de criterio, sino también inadecuación de las funciones atribuidas a las instituciones consideradas.

A pesar de todo, como variable con una considerable carga cognoscitiva, está influida por la inteligencia más que por ninguna otra de entre las personales. Las dos variables con una razón F mayor, pertenecientes ambas al grupo de las familiares, son el Acuerdo familiar ($F = 23,18$) y Discusión de los padres ($F = 17,33$).

Los resultados del análisis de regresión múltiple comentados hasta aquí podrían resumirse de la siguiente forma:

— Los *Conocimientos cívicos* son, con gran diferencia, la variable mejor explicada de las cinco originales elegidas en base a los resultados obtenidos con el análisis factorial.

— Las *variables de tipo personal* son las que tienen mayor poder explicativo sobre las cinco variables dependientes consideradas.

— La *Inteligencia* es la variable explicativa con mayor poder predictivo sobre las variables saturadas del factor cognoscitivo, como son los Conocimiento cívicos y el Desconocimiento del funcionamiento de la sociedad.

— En cambio, la *Identificación partidista* del alumno es la variable que más influye en las variables actitudinales, como son la valoración de la Apertura del Gobierno Nacional, la Tolerancia general y el concepto de Buen ciudadano activo.

— De las variables familiares, la *Discusión con los padres* explica mejor que ninguna otra la variabilidad encontrada en los Conocimientos cívicos, mientras que es el *Acuerdo familiar* la que tiene mayor poder predictivo sobre la valoración de la Apertura del Gobierno Nacional, la Tolerancia general, el concepto del Buen ciudadano activo y el Desconocimiento del funcionamiento de la sociedad.

— Por último, quisiéramos resaltar que es el *Hábitat*, claramente, la variable, entre las socioeducativas, con mayor poder explicativo sobre las variables «cognoscitivas». Respecto a las otras tres

variables dependientes estudiadas, pertenecientes al ámbito actitudinal, resalta, por encima de todo, el hecho de que la *Región* es una variable que introduce grandes diferencias al estudiar la valoración de la Apertura del Gobierno Nacional. Estas diferencias son introducidas, casi exclusivamente, por la región vasconavarra.

CAPITULO VIII

A MODO DE CONCLUSION

Sin duda, este estudio habrá resultado al lector demasiado prolijo y extenso, por la cantidad y variedad de datos que en él se manejan. El análisis pormenorizado de los resultados en cada una de las parcelas tratadas quizá haya hecho difícil la visión de conjunto y la interpretación global de las realidades investigadas. Por eso este último capítulo pretende ser una síntesis que, prescindiendo ya de matices y detalles, permita una visión esquemática de la socialización política de los estudiantes preuniversitarios. Consistirá en una breve enumeración de los puntos más destacables en los resultados de la investigación y en unas reflexiones generales sobre su significado y repercusiones prácticas.

I. CONCLUSIONES

Sin perder de vista la intención globalizadora que anima este capítulo, dividiremos las conclusiones en dos apartados: en uno se recogerán proposiciones de tipo general, referidas a las variables dependientes, sin tener para nada en cuenta las diferencias entre los grupos de la muestra ni la incidencia de las variables independientes; en el segundo apartado, en cambio, se indicarán las conclusiones que pueden deducirse de la actuación de las variables independientes.

1. Conclusiones generales

1.^a La socialización política puede definirse de forma operativa como un constructo configurado fundamentalmente por cinco factores: el primero correlaciona con las variables referidas a percepción de la sociedad; el segundo, con las variables cognoscitivas, y los tres últimos, con variables actitudinales, referidas a diversas facetas (actitud ante los valores democráticos, apoyo al Gobierno y concepto del buen ciudadano). Por tanto, la agrupación en este estudio de las variables dependientes en cognoscitivas, actitudinales y perceptivas tiene pleno sentido empírico-operativo.

2.^a Conocimientos y actitudes cívicas no siguen un proceso paralelo ni van necesariamente unidos, puesto que las correlaciones del factor cognoscitivo con las variables actitudinales, y viceversa, son mínimas. Esta afirmación vendrá corroborada por el hecho de las diferencias de nivel de los estudiantes preuniversitarios en uno y otro aspecto de la socialización política y por la diversidad de incidencia de las variables independientes en conocimientos y actitudes.

3.^a Los estudiantes preuniversitarios españoles tienen un nivel de conocimientos cívicos medio-bajo con relación a los de otros países (muy por debajo de la República Federal de Alemania e inferior también al de Estados Unidos, aunque superior al de Irlanda), y, sin embargo, sus actitudes democráticas y su madurez en la percepción de las instituciones sociales son perfectamente equiparables a las de los jóvenes alemanes, estadounidenses e irlandeses.

4.^a Se constata una evolución positiva en cuanto a socialización política en los alumnos españoles de COU respecto a los de quinto y octavo de EGB. Pero el avance es mínimo en conocimientos y muy considerable en actitudes y percepciones en el sentido de mayor apertura, espíritu democrático e igualitarismo, a la vez que una visión más realista, matizada y crítica de la sociedad y una percepción más completa de las instituciones.

5.^a En cuanto a los conocimientos cívicos, los estudiantes de COU obtienen las puntuaciones comparativamente más altas en instituciones y procesos políticos nacionales y las más bajas en cuestiones económicas.

6.^a Los estudiantes españoles de COU, en sus actitudes sociales, se caracterizan porque son poco participativos e interesados en cuestiones cívicas, mantienen una postura muy crítica respecto al Gobierno y tienen poca confianza en la eficacia del juego político; en cambio, manifiestan un decidido apoyo a los valores democráticos

y son tolerantes, antibelicistas e igualitarios. Por otro lado, son realistas, conscientes de los conflictos y fuerzas sociales y tienen una visión madura de la buena ciudadanía.

7.º La percepción del funcionamiento de la sociedad por parte de los jóvenes españoles es realista, pero más bien favorable, puesto que atribuyen más funciones y valores positivos que negativos a todas las instituciones, salvo a las Grandes Empresas y la Seguridad Social. Y, en concreto, a las instituciones propias de la democracia —Partidos Políticos, Parlamento, etc.— les atribuyen sobre todo el valor de la libertad de expresión.

2. Incidencia de las variables independientes

1.º El aspecto de la socialización política mejor explicado, con gran diferencia, por las variables independientes es el cognoscitivo, y el que menos, el perceptivo. Las actitudes ocupan un lugar intermedio entre ambos en cuanto a porcentaje de varianza explicado.

2.º Las variables de tipo personal son las que tienen mayor poder explicativo sobre conocimientos, actitudes y percepciones.

a) De ellas, la inteligencia es con mucho la más significativa en cuanto a predicción de los conocimientos cívicos y también, aunque menos, del componente cognoscitivo de la percepción de la sociedad. En cambio, ocupa el segundo lugar en la explicación de las actitudes.

b) La identificación partidista es la variable con mayor poder explicativo de las actitudes y de los aspectos más afectivos o cualitativos de la percepción social. Y, sin embargo, es irrelevante en cuanto a conocimientos.

c) Por último, el sexo puede considerarse una variable bastante relevante en la explicación de las diferencias en los aspectos cognoscitivos, pero muy poco en los actitudinales y perceptivos.

3.º Las variables familiares tienen en conjunto mucha menos importancia explicativa que las personales. Entre ellas, la discusión de temas políticos con los padres tiene más repercusión en los conocimientos y el acuerdo político con la familia en los actitudinales. En las percepciones influyen ambas de modo parecido. También tiene cierta influencia en conocimientos y actitudes la identificación partidista del padre.

4.º Las variables educativas y ambientales tienen un valor predictivo muy bajo en todo, salvo en algunos aspectos actitudinales,

como es la valoración del Gobierno. En este punto la región, que en lo demás no es significativa, determina las mayores diferencias y también son relevantes los factores escolares. El tipo de centro tiene cierta significación en conocimientos y actitudes y el hábitat sólo en conocimientos.

II. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

La primera consecuencia importante a sacar de este estudio es la necesidad absoluta de tener en cuenta los distintos factores que configuran la socialización política, a la hora de planificar la educación cívica de niños y adolescentes. Los resultados de la investigación han confirmado la tesis de Judith Torney y otros autores de que conocimientos y actitudes sociales son cosas distintas, no se presuponen mutuamente y responden a influencias diversas.

Ya a nivel teórico, se había partido de la base de que la socialización tiene un componente cognoscitivo, pero es ante todo una cuestión de actitudes y modos de comportamiento. Pero es que los resultados empíricos permiten ir aún más allá: conocimientos y actitudes no sólo son distintos, sino independientes en su proceso de formación, de tal manera que la mejora en uno u otro aspecto no supone avance en el otro.

Esta separación tiene unas repercusiones prácticas en las que nunca se insistirá bastante: la formación sociopolítica no se resuelve con la inclusión en los currícula de unos contenidos cognoscitivos más o menos bien estructurados. Es necesario programar también la formación de actitudes, percepciones y modos de conducta si se quiere que la escuela ejerza una auténtica función socializadora. Es, desde luego, mucho más difícil plantear de este modo la socialización política, pero es el único realista. Lo otro es cerrar los ojos a la evidencia y volver a caer en la vieja suposición de que el conocimiento engendra necesariamente virtud, cosa que no parece en absoluto comprobada empíricamente, al menos en este terreno. Conocer muy bien las instituciones sociales o las actividades de los altos personajes políticos no es garantía de comportamiento democrático. Ni, afortunadamente, el desconocimiento en el ámbito sociopolítico lleva a actitudes antidemocráticas. Por eso los chicos españoles, que tienen un nivel cognoscitivo de estos temas más bien bajo —lógico, puesto que no reciben instrucción en este sentido—, muestran unas actitudes tan tolerantes, críticas y favorables a los valores democráticos como los estudiantes de cualquier

otro país occidental que han recibido educación cívica formal. Esto no debe llevarnos a pensar que todo es perfecto, que la escuela ya ha cumplido con su obligación de hacer ciudadanos demócratas, porque sabemos que no es la educación institucionalizada lo que más ha influido en las actitudes de estos muchachos. Simplemente esto supone que hay un magnífico terreno entre los jóvenes españoles para que la escuela lleve a cabo una formación sociopolítica intencional, bien planteada y con una amplia gama de objetivos que abarque todas las facetas de la personalidad.

Probablemente, esta acción socializadora, consciente por parte de la escuela, podría contribuir a mejorar no poco los aspectos actitudinales en los que han aparecido serias deficiencias, algunas de las cuales de la máxima importancia, como es el sentido de participación. Es indudable que las instituciones docentes pueden hacer mucho en este sentido. No se aprende de repente a participar en los asuntos de la comunidad; es cuestión de largos años de práctica habitual de intervención en la toma de decisiones de aquello que atañe al individuo y a los círculos sociales en que se mueve. En el caso del niño, esas pequeñas comunidades son la familia y el centro escolar. La participación real —no meramente formalista y burocrática, como son a veces las elecciones de delegados y cuestiones similares— en la marcha de la clase en primer lugar y de la escuela entera después, es la mayor vivencia de democracia. La tendencia que se desprende de los últimos estudios europeos sobre el tema de la participación (G. Ferir, 1977) está en la línea de conceder a los alumnos el máximo protagonismo posible en la toma de decisiones de aquello que les atañe en el mundo escolar. Este planteamiento parece «*conditio sine qua non*» de todo intento de adecuada socialización política.

Otro punto digno de tener en cuenta es la gran influencia global de la inteligencia. Por supuesto de forma muy especial sobre los conocimientos, pero también sobre las percepciones y sobre el aspecto más nuclear de las actitudes cívicas, que es la tolerancia y apoyo a los valores democráticos. Hay que tener en cuenta que el test utilizado mide inteligencia verbal, es decir, nivel intelectual y cultural, alcanzado por medio de la educación. Esto significa que así como la instrucción cívica propiamente dicha no tiene mucho que ver con la adquisición de actitudes democráticas, la buena formación de las capacidades de razonamiento y análisis sí ejerce una influencia positiva. Es, pues, importante que la escuela sea buena desde el punto de vista de la solidez intelectual, para la formación democrática de sus alumnos.

La evolución con la edad de la socialización política de los estudiantes es algo que también da que pensar. Se observa una maduración en las actitudes cívicas y en la concepción de la sociedad, y eso es positivo. Pero al mismo tiempo los muchachos de 18-19 años muestran un excesivo criticismo y comienzan a tener una visión un tanto cínica del juego político. De los cinco estadios del proceso de socialización política —señalados al principio, según la teoría de Oppenheim— habría que situar a los chicos de quinto de EGB en el primero, a los de octavo entre el segundo y tercero y a los de pre-universitario entre el cuarto y quinto; es decir, con una percepción realista y positiva de la sociedad y falta de confianza en la eficacia de los cauces e instancias políticas (¿de «los» o de «estos» en concreto?). La formación sociopolítica debería favorecer el que los jóvenes alcancen la madurez del cuarto estadio, sin pasar al quinto. Aunque probablemente es una cuestión demasiado compleja, porque no es sólo problema de la escuela, sino de la sociedad entera, de sus estructuras, de sus instituciones y de su clase política. Es decir, sólo puede pretenderse que la visión social de los chicos sea realista y positiva a la vez, cuando la realidad en sí sea positiva. Por lo demás, constatar el avance que se ha producido entre los estudiantes desde los diez a los dieciocho años es un motivo de optimismo y habla en favor de una serie de factores ambientales que, aparte de la maduración natural, han podido influir durante estos últimos años en la democratización de los jóvenes.

Por último, acabaremos con una nueva llamada de atención a la escuela, a su responsabilidad como «tamiz» de todas las demás influencias socializadoras. Ella tiene obligación de cuidar de modo consciente los mil detalles de organización, de ambiente, de vida diaria, que van configurando las actitudes sociales. Y después incluir de manera expresa la formación sociopolítica en sus currículos, porque no puede dejarse a la improvisación o al azar tema tan fundamental. Una cita del profesor Langeveld, muy expresiva y convincente en este sentido, puede poner punto final a este trabajo: «La presencia de la educación política en el curriculum escolar puede ser defendida fácilmente. Las personas tienen el derecho fundamental de desarrollarse a sí mismas hasta el límite de su capacidad. Esta emancipación sólo puede darse cuando el individuo está viviendo en condiciones óptimas de libertad y no tiene que soporiar el fardo de poder y autoridad innecesario. El derecho al desarrollo personal probablemente nunca será realizado plenamente.

Como todo el mundo está llamado a tal desarrollo, uno tiene que ser consciente de las fuerzas sociales y políticas que lo inhiben.

Como la sociedad moderna es compleja, es muy difícil comprender su estructura, las fuerzas —muchas de ellas ocultas— que operan en ella y el modo en que influyen en la vida personal de cada uno. La gente necesita ser ayudada para llegar a ser consciente de las condiciones políticas bajo las que están viviendo. Lo necesitan para liberarse a sí mismos de la falsa consciencia que les lleva a conducirse en contradicción con sus reales intereses a largo plazo. Esta asistencia puede darse mejor al principio de la vida, cuando los jóvenes empiezan a desarrollar un interés en la sociedad (...). El objetivo de la educación política es proveer a la gente del poder de contrarrestar el proceso de alienación, que no sólo deshumaniza fundamentalmente a las personas, sino también es un riesgo para la democracia.»

BIBLIOGRAFIA

- ALBA TERCEDOR, C.: «Las agencias de socialización política», en **Revista de Estudios Sociales** núm. 3, septiembre-diciembre de 1971.
- ALMOND, G., y VERBA, S.: **La cultura cívica**. Euramérica, Madrid, 1970.
- ALVIRA, F., y otros: **Partidos políticos e ideologías en España**. C. I. S., Madrid, 1978.
- ASCHEROFT, R.: **School and Community**. «The school as a base for community development». OCDE-CERI, 1975.
- BERGQVIST (Committee on cooperation in municipal and regional matters): **Conditions of local democracy and citizen participation in Europe**. Council of Europe, Strasbourg, 1977.
- BOCK, C.: «Sex differences; sex role ideology and political learning». Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Cívica. INCIE, Madrid, 1977.
- BREMBECK, C. S.: **La comunidad y la escuela. La escuela como sistema social**. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- BROCCOLI, A.: **Ideología y educación**. Nueva Imagen, Méjico, 1977.
- COMITE DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE: «La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation» (Simposium Bruxelles, 1973). Conseil de Europe, Strasbourg, 1973.
- CONFERENCIA DE PODERES LOCALES Y REGIONALES DE EUROPA Y DEL CONSEJO DE COOPERACION CULTURAL: «Confrontation: Environnement, participation et qualité de la vie». Strasbourg, 1976.
- CRICK, B.: «Political education today», en **Trends in Education** núm. 1, 1975.
- CRICK and PORTER: **Political education and Political literacy**. Longman, Londres, 1978.
- CRICK, B.: **In defense of politics**. Penguin Books, London, 1964.
- DAVIES, B., y GIBSON, A.: **La educación social del adolescente**. Sígueme, Salamanca, 1972.
- DAWSON, R., y PREWITY, K.: **Political socialization**. Little, Brown and Co., Boston, 1969.
- DEBESSE, M., y MIALARET, G.: **Aspectos sociales de la educación (I y II)**. Oikos-Tau, Barcelona, 1976.
- DENDALUCE, I.; MUÑOZ-REPISO, M., y PEREZ, G.: **Educación para la convivencia: conocimientos y actitudes cívicas de los niños de E. G. B.** INCIE, Madrid, 1978.
- DEWEY, J.: **Democracia y educación**. Losada, Buenos Aires, 1967.
- DIEDERICH, V.: **La preparation à la vie en société**. Luxembourg, WCOTP/CMOP, 1978.

- DURKHEIM, E.: **Educación como socialización**. Sígueme, Salamanca, 1976.
- FERIR, G.: **Participation in education in Europe**. Council of Europe, Strasbourg, 1977.
- FERNANDEZ OCHOA, C., y CARRAL, C.: «Educar para la democracia: propuestas de renovación didáctica de la enseñanza de la educación cívico-social», en la revista **La vida en la escuela**, noviembre, 1977.
- FORSBACH, M.: «L'école, institution démocratique. Constellation de problèmes que posent les cours d'instruction sociale en la R. F. A.», en **Wildung und Wissenschaft** núms. 12-74, págs. 173-181.
- FREINET, C.: **La educación moral y cívica**. Laia, Barcelona, 1972.
- FRANCH, J.: **L'autogestió a l'escola**. Novaterra, Barcelona, 1972.
- FUENTE, C., y MUÑOZ-REPISO, M.: **Preparation for life in e democratic society in Southern-European Countries**. Council of Europe, Strasbourg, 1981.
- GEVREY, M.: **La preparation à la vie en société** (Francia). Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.
- GUIRAUD, M.: «Démocratisation de l'enseignement et pédagogie démocratique». **Orientation** núm. 46, págs. 77-95, 1973.
- JENNINGS, K., y NIEMI, R.: **The political character of adolescence**. Princeton University Press, 1974.
- JOUSSELLIN: **Educación cívica e inserción social**. Novaterra, Barcelona, 1967.
- KOHOL, H.: **Autoritarismo y libertad en la enseñanza**. Ariel, Barcelona, 1972.
- LANGEVELD, W.: **The effect of school systems and teacher training on democratic beliefs and behaviour**. Council of Europe. Conference on the development of democratic institutions on Europe. Strasbourg, 1976.
- **Political education for teenagers: aims, contents and methods**. Council of Europe. Strasbourg, 1979.
- LISTER, I.: **Aims and methods of political education in schools**. Council of Europe. Conference on the development of democratic institution on Europe. Strasbourg, 1976.
- **Political literacy: the centrality of the concept**. The Hansard Society, London, 1974.
- LOPEZ PINTOR, TERAN, TOHARIA: **Convivir en una democracia**. Ediciones S. M. Madrid, 1977.
- MAILLO, A.: **Educación social y cívica**. Escuela Española. Madrid, 1971.
- **L'initiation au monde moderne et à l'environnement dans l'enseignement sécondaire en France**. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1975.
- M. E. C.: Orden ministerial por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la 2.ª etapa de la E. G. B. («Boletín Oficial del Estado»). Madrid, 29 de noviembre de 1976.
- Instrucciones de la Dirección General de E. G. B. sobre las nuevas orientaciones pedagógicas del área social en la 2.ª etapa de E. G. B., aprobadas por Orden de 29 de noviembre de 1976.
- **Educación para la convivencia** (Selección de textos orientativos). Servicio de Publicaciones del Ministerio. Madrid, 1977.
- MONTOYA, M.: **Técnicas vivas de la clase**. «Qué es una comunidad». Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- MORENO, L.: **Técnicas vivas de la clase: Debemos observar ciertas normas**. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- MURILLO, R.: **Estudios de sociología política**. Ed. Tecnos. Madrid, 1972.
- MUSGROVE, F.: **Familia, educación y sociedad**. Ed. Verbo Divino. Pamplona, 1975.
- NIEMI, R.: **How family member percive each other**. Yale University Press, New Haven and London, 1974.
- NOLAN, D.: **La preparation à la vie en société** (Irlanda). WCOTP/MOP, marzo 1978.
- NOONAN, R.: **Report on the Multivariate Analysis of Population I and II data**. Institute of International Education. Stockholm, 1978.

- OPPENHEIM, A. N., y TORNEY, J.: **The measurement of children's civic Attitudes on different Nations**. John Wiley & Sons. New York, 1974.
- OPPENHEIM, A. N.: **Civic education and participation in Democracy: the German Case**. Sage publication. L. d., London, 1977.
- PERCHERON, A.; BONNAL, F., y BÜG, D.: **Les 10-16 ans et la politique**. Ed. FNSP. Paris, 1978.
- PERCHERON, A.: **L'univers politique des enfants**. Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques. Paris, 1974.
- PETER, G. S. V.: «History as political education», en **Trends in education** núm. 11, London, 1975.
- PIAGET, J.: **El criterio moral en el niño**. Fontanella. Madrid, 1970.
- PRIDHAM, P.: «The problems of educational reform in Italy: the case of the decreti delegati», en **Comparative education**, vol. 3 (october 1978).
- RASING, WASSER y RENIQUE: **La préparation à la vie en société** (Etude de cas-Nederlands). WCOTP/CMOPE, Strasbourg.
- ROGER, Y.: **Etapas vers une éducation civique européenne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire**. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1969.
- REIMOND-RIVIER, B.: **El desarrollo social del niño y del adolescente**. Ed. Herder. Barcelona, 1977.
- ROCHEBLAVE-SPENCE: **El adolescente y su mundo**. Ed. Herder. Barcelona, 1975.
- ROIG-BILLON: **La socialisation politique des enfants**. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris, 1969.
- RUST, B.: **Social and civic education** (European curriculum studies). Council of Europe. Strasbourg, 1974.
- SIMMS, J. A., y SIMMS, Th.: **Socialización y rendimiento en educación**. Morata. Madrid, 1972.
- STUDY GROUP ON THE FORMATION AND TRANSMISION OF MORAL STANDARDS IN SCHOOL: **Schools and upbringings**. Stockholm, 1979.
- TORNEY, J.; OPPENHEIM, R. N., y FARNEN, R. F.: **Civic Education in ten Countries**. Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1975.
- UNESCO: «Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales». DOC, UNESCO, Ginebra, 1974.
- UNESCO: **L'enseignement des droits des droits de l'homme. Manuel à usage des éducateurs des Nations Unies**. Publicación de la UNESCO. Paris, 1972.
- VANBERGEN: Standing conference of European Ministers of Education. **The school in its relations with the community**. Council of Europe [CME/X (77) 3].
- VARA COOMONTE, A.: «Educación y cambio social», en Rev. **El Magisterio Español**, núm. 10, 43, 4 de marzo de 1977.
- VARIOS: «Educación para la convivencia». Monográfico de la revista **Vida Escolar**, núm. 185, 6 enero-febrero de 1977.
- WAGNER, A.: **La preparation à la vie en société** (R. F. A.). WCOTP/CMOP. Strasbourg, 1978.
- WALLIN, E.: «Social education: some swedish Thoughts». Ponencia presentada en el Seminario del Consejo de Europa, «Preparación para la vida en una democracia». Atenas, 1980.
- WEBB, K.: «Class room interaction and political education». Documento sin publicar. Londres, 1980.
- WHITE, P.: «Political education in a democracy: The implications for teacher education», en **Journal of further and higher education**, núm. 3, 1977.
- WILLIAMS, W., y RENNIE, J.: **La educación cívica**. Ed. Monte. Avila, 1976.
- WOODS, S.: **La preparation à la vie en société** (Anglaterre). WCOTP/CMOPE. Strasbourg, 1978.
- ZAVALLONI, R., y MONTUSCHI, F.: **La personalidad en perspectiva social**. Herder. Barcelona, 1977.

APENDICE

Pruebas utilizadas en la Investigación

STANDARD ID

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7 8 9

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

CENTRO

POBLACION PROVINCIA

CURSO

CUESTIONARIO DEL PROFESOR

Estamos haciendo un estudio, en conexión con la UNESCO, sobre educación para la convivencia. Sus respuestas son confidenciales y anónimas.

Señale su respuesta poniendo una marca (X) en el espacio apropiado del cuadernillo. Si desea cambiar de respuesta, asegúrese de borrar o tachar completamente la marca anterior.

Datos referidos a su asignatura.

I. SECCION GENERAL

CARD ID

| 2 | 6 | G |

10 11 12

Conteste, por favor, a las preguntas siguientes poniendo una (X) marca en el lugar de la respuesta elegida. Por favor señale solamente una respuesta a cada pregunta y borre toda marca accidental.

1. Sexo (indique uno): 13
- A. Varón.
B. Mujer.
2. Edad (indique una de las siguientes): 14
- A. 27 o más joven.
B. 28-37.
C. 38-47.
D. 48-57.
E. 58 o más.
3. Indique cuántos años, incluyendo el presente, ha enseñado **en total**: 18
- A. Menos de 5 años.
B. De 6 a 10 años.
C. De 11 a 20 años.
D. De 21 a 30 años.
E. Más de 30 años.
4. Indique cuántas horas por semana dedica a preparar las clases: 20
- A. Menos de 3 horas.
B. De 3 a 6 horas.
C. De 7 a 10 horas.
D. De 11 a 15 horas.
E. Más de 15 horas.
5. Indique cuántas horas por semana dedica a corregir ejercicios y exámenes: 21
- A. Menos de 2 horas.
B. De 2 a 5 horas.
C. De 6 a 10 horas.
D. De 11 a 15 horas.
E. Más de 15 horas.

6. Indique con qué frecuencia lee alguna revista o publicación periódica sobre la enseñanza: 23
- A. Con regularidad.
 B. Ocasionalmente.
 C. Rara vez.
7. Indique con qué frecuencia lee alguna revista o publicación periódica sobre temas relacionados con su especialidad: 24
- A. Con regularidad.
 B. Ocasionalmente.
 C. Rara vez.
8. Indique si durante el año pasado ha asistido a algún cursillo, seminario o conferencia de educación en un área relacionada con el campo de su enseñanza. 25
- A. Sí.
 B. No.

Indique, por favor, con qué frecuencia usa cada uno de los siguientes tipos de pruebas para evaluar el trabajo de sus alumnos en Ciencias Sociales (indique una respuesta para cada tipo):

	A	B	C	
	Con frecuen-	Ocasio- nalmente	Rara vez o nunca	
9. Pruebas objetivas estandarizadas				26
10. Pruebas de temas hechas por el profesor .				27
11. Pruebas objetivas hechas por el profesor .				28
12. La realización de las tareas diarias del alumno				29
13. La realización de proyectos, trabajos trimestrales, etc.				30

¿Qué importancia cree usted que tienen los siguientes aspectos en su enseñanza diaria? (Indique una respuesta para cada elemento de la lista.)

		A	B	C	
		Poca importancia	Alguna importancia	Muy importante	
14.	Lo que los alumnos de mi clase van a necesitar cuando salgan de la escuela				31
15.	Los programas o las orientaciones oficiales				32
16.	Los libros de texto editados				33
17.	Los exámenes que el alumno tendrá que hacer fuera de la escuela				34
18.	Lo que va a necesitar el alumno en el curso siguiente				35

Indique con qué frecuencia usa cada uno de los siguientes medios para su enseñanza. (Indique una respuesta de cada tipo.)

		A	B	C	
		Rara vez o nunca	A veces	Con frecuencia	
19.	Libros de texto				36
20.	Ejercicios impresos				37
21.	Material individualizado (enseñanza programada, fichas, etc.)				38
22.	Trabajo en grupos pequeños				39

	Rara vez o nunca	A veces	Con frecuencia	
23. Tutoría individual o conversaciones individuales con los alumnos				40
24. Material audiovisual, televisión, películas, diapositivas, radio, etcétera				41
25. Excursiones al campo o proyectos especiales				42
26. Conferencias				43
27. Preguntas				44
28. Debates				45

II. EDUCACION CIVICA

CARD ID

2 | 6 | C |

Señale, por favor, cuántos años de formación ha empleado en las materias que se indican en los ítems 1-5 (en la educación postsecundaria).

	A	B	C	D	E	
	0	1	2	3	Más de 3	
1. Ciencias Políticas .						13
2. Historia/Geografía.						14
3. Sociología/Psicología						15
4. Económicas						16
5. Otras Ciencias Sociales						17

6. Indique el número aproximado de años que ha enseñado Ciencias Sociales/Educación Cívica: 23
- A. Menos de 2 años.
 - B. Entre 2 y 5 años.
 - C. Entre 6 y 10 años.
 - D. Entre 11 y 20 años.
 - E. Más de 20 años.
7. Indique con qué frecuencia hace a los alumnos preparar y exponer trabajos en clase: 24
- A. Casi nunca.
 - B. A veces.
 - C. Con frecuencia.
8. Indique cuál de las siguientes fuentes utiliza más para obtener información para su enseñanza sobre temas actuales. (Una sola respuesta): 25
- A. Periódicos.
 - B. Radio.
 - C. Televisión.
 - D. Revistas.
 - E. Otras fuentes.
9. Indique si en este curso ha venido alguna persona a dar charlas a sus alumnos sobre Ciencias Sociales o Educación Cívica, durante el horario escolar: 27
- A. Ninguna otra persona ha dado charlas a mis alumnos.
 - B. Otros profesores han dado charlas a mis alumnos.
 - C. Personas de fuera del colegio han dado charlas a mis alumnos.

Por favor, en los ítems 10-19 indique si opina que un profesor debe o no ocuparse de cada una de las siguientes actividades (suponiendo que quiera).

	A		B
	Debe	No debe	
10. Explicar en la clase las razones para preferir un partido a otro en una elección nacional.			31
11. Permitir a un ateo expresar su opinión en clase			32
12. Argumentar en clase contra la censura de libros (hecha por aquellos que opinan que son inmorales)			33
13. Hablar claramente en clase contra fascistas o grupos políticos no democráticos			34
14. Hablar en clase a favor de la nacionalización de grandes industrias privadas			35
15. Hablar en clase a favor de la unión política y económica de España			36
16. Hablar en clase a favor del comunismo marxista y dejar circular material apropiado			38
17. Defender en clase las razones por las que los sindicatos deberían estar regulados o controlados por el Gobierno			39
18. Hablar en clase contra el Gobierno			40
19. Hablar en clase contra la discriminación racial			41

Los ítems 20-26 contienen algunas actividades que los colegios podrían facilitar a sus alumnos. En cada caso indique si piensa que tales actividades deberían darse o no.

	A	B	
	Debieran darse	No debieran darse	
20. Tomar parte en las decisiones sobre el contenido del programa escolar del centro			42
21. Participar en las decisiones sobre disciplina			43
22. Tomar parte en las decisiones sobre la creación y marcha de clubs y asociaciones escolares			44
23. Trabajar para un partido político en una campaña electoral, como parte de un proyecto escolar			45
24. Dialogar sobre asuntos políticos actuales en clase			46
25. Defender un aspecto de un asunto político en un debate escolar			48
26. Tomar parte en un trabajo social voluntario			49

Los ítems 27-42 indican posibles características de un buen ciudadano. Para cada característica señale si la considera esencial o no para ser un buen ciudadano:

	A	B	
	Esencial	No esencial	
27. Obedece la Ley			50
28. Es siempre educado			51
29. Vota en casi todas las elecciones			52

	A	B	
	Esencial	No esencial	
30. Es leal a su familia			53
31. Trabaja mucho			54
32. Se hace miembro de un partido político			55
33. Está bastante enterado de cómo se gasta el dinero de los impuestos			56
34. Se porta con educación en la mesa			57
35. Estudia mucho para aprobar los exámenes			58
36. Paga sus impuestos fielmente			59
37. Sabe lo que pasa en el mundo.			60
38. Trata de cambiar cosas en el Gobierno			61
39. Consigue que otras personas voten en las elecciones			62
40. Se levanta cuando tocan el Himno Nacional			63
41. Respeta un funeral			64
42. Pertenece a un sindicato ...			65

Los ítems 43-51 indican temas que podrían ser introducidos en alguna ocasión en COU. Para cada tema señale su importancia, teniendo en cuenta la educación general de todos los alumnos.

	A	B	C	D	
	Esen- cial	Impor- tancia mode- rada	Poca impor- tancia	No debe ense- ñarse	
43. Las actividades de figuras importantes en el sistema político (por ejemplo, lo que hace el presidente del Gobierno, el Rey, el presidente de las Cortes, etc.)					66
44. Las funciones principales de las instituciones del sistema político					67
45. El funcionamiento del Gobierno local y los servicios públicos					68
46. La ideología y estructura de los principales partidos políticos					69
47. La ideología de la democracia					70
48. Culturas no occidentales					71
49. La historia política de España					72
50. Importantes problemas sociales nacionales (como delincuencia, marginación, injusticia social, etcétera)					73
51. Importantes problemas internacionales (como superpoblación)					74

CUESTIONARIO GENERAL DEL ALUMNO

CENTRO

POBLACION PROVINCIA

APELLIDOS

NOMBRE N.º

Estamos haciendo estas preguntas a gran número de jóvenes de varios países para saber lo que piensan. Para estas preguntas no hay respuestas verdaderas ni falsas, ya que esto NO es un examen. Se trata, simplemente, de saber lo que piensas. Tus respuestas son CONFIDENCIALES, así que contesta lo más sinceramente posible.

Señala tu respuesta poniendo una marca (X) en el espacio apropiado del cuadernillo. Si deseas cambiar de respuesta, asegúrate de borrar completamente la marca anterior.

1.ª PARTE

1. ¿Cuántos años tienes? años meses.
2. Sexo:
 - A. Hombre.
 - B. Mujer.
3. Profesión de tu padre (si ha muerto o no trabaja ahora, pon la profesión que tenía).

.....

En las líneas de abajo describe su profesión lo mejor que puedas. Por favor indica las ocupaciones y tareas que realiza y para quién trabaja.

.....

.....

.....

CARD ID		
2	1	

10 11 12

13/15 ...

17

16

4. Profesión de la madre (si ejerce alguna ocupación, aparte de las tareas domésticas). 18
-
- Describe su profesión:
-
-
-
5. ¿Qué estudios ha realizado tu padre? (indica el nivel superior a que ha llegado): 19
- A. Menos de primarios.
- B. Estudios primarios.
- C. Bachillerato Elemental (o graduado escolar).
- D. Bachillerato Superior.
- E. Formación Profesional.
- F. Carrera de Grado Medio.
- G. Carrera de Grado Superior.
6. ¿Qué estudios ha realizado tu madre? (indica el nivel superior a que ha llegado). 20
- A. Menos de primarios.
- B. Estudios primarios.
- C. Bachillerato Elemental (o graduado escolar).
- D. Bachillerato Superior.
- E. Formación Profesional.
- F. Carrera de Grado Medio.
- G. Carrera de Grado Superior.
7. ¿Cuántos hermanos tienes? 21
- A. Ninguno.
- B. Un hermano.
- C. Dos hermanos.
- D. Tres hermanos.
- E. Cuatro o más.
8. ¿Qué lengua habláis habitualmente en casa? (Si habláis más de una lengua indica primero la que se usa con más frecuencia, y en segundo lugar, la que se usa con menos frecuencia.)

- | | |
|---|----------|
| 8. a) Primera lengua: | 22 |
| A. <input type="checkbox"/> Castellano.
B. <input type="checkbox"/> Catalán.
C. <input type="checkbox"/> Euskera.
D. <input type="checkbox"/> Gallego.
E. <input type="checkbox"/> Valenciano.
F. <input type="checkbox"/> Otra lengua. ¿Cuál? | |
| 8. b) Segunda lengua: | 23 |
| A. <input type="checkbox"/> Castellano.
B. <input type="checkbox"/> Catalán.
C. <input type="checkbox"/> Euskera.
D. <input type="checkbox"/> Gallego.
E. <input type="checkbox"/> Valenciano.
F. <input type="checkbox"/> Otra lengua. ¿Cuál? | |
| 9. ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, dedicas a leer libros por tu propio gusto? | 24 |
| A. <input type="checkbox"/> Ninguna.
B. <input type="checkbox"/> Entre 0 y 2.
C. <input type="checkbox"/> Entre 2 y 5.
D. <input type="checkbox"/> Más de 5 horas. | |
| 10. ¿Cuántas horas por semana, aproximadamente, pasas viendo la televisión? | 25 |
| A. <input type="checkbox"/> Ninguna.
B. <input type="checkbox"/> Entre 0 y 2.
C. <input type="checkbox"/> Entre 2 y 4.
D. <input type="checkbox"/> Entre 5 y 10.
E. <input type="checkbox"/> Entre 10 y 20.
F. <input type="checkbox"/> Más de 20. | |
| 11. ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, pasas leyendo diarios y revistas de actualidad? (excluyendo «comics» y revistas deportivas). | 26 |
| A. <input type="checkbox"/> Ninguna.
B. <input type="checkbox"/> Entre 0 y 2.
C. <input type="checkbox"/> Entre 2 y 5.
D. <input type="checkbox"/> Más de 5 horas. | |

12. ¿Habéis vivido tú o tu familia o alguien de tu círculo de amistades más cercano alguna experiencia política que te haya afectado de una forma significativa? 27
- A. Sí.
B. No.
13. En caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior, indica qué tipo de experiencia ha sido: 28
- A. Tener un miembro de la familia con un cargo político relevante.
B. Detención o muerte de algún familiar o amigo.
C. Conflicto propio con la policía por motivos políticos.
D. Otra. ¿Cuál?
14. ¿Cuántas horas semanales, aproximadamente, coincides en casa con tu padre? (exceptuando las horas que estás durmiendo). 29
- A. Ninguna.
B. De 0 a 5.
C. De 5 a 10.
D. De 10 a 20.
E. Más de 20.
15. ¿Y con tu madre? 30
- A. Ninguna.
B. De 0 a 5.
C. De 5 a 10.
D. De 10 a 20.
E. Más de 20.
16. ¿Te sientes afectivamente integrado en tu familia? 31
- A. Mucho.
B. Bastante.
C. Poco.
D. Nada.

17. ¿Toleran tus padres tus ideas sociales, morales, políticas, etc., aunque sean distintas de las tuyas? 32
- A. Siempre.
 B. Casi siempre.
 C. A veces.
 D. Casi nunca.
 E. Nunca.
- 18/19. Sitúa en la siguiente escala el partido político que, según tu opinión, votarían tus padres, si hubiera nuevas elecciones. Pon una cruz (X) donde corresponda. En caso de que pienses que no votarían a ninguno por una cruz en los recuadros. el recuadro.
- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------|---------|----------|
| | Padre | | A - B - C - D - E | | 33 |
| | | | Izquierda | Derecha | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |
- | | | | | | |
|--|-------|-------|--|-------------------|----------|
| | Padre | Madre | | A - B - C - D - E | 34 |
| | | | | Izquierda | Derecha |
20. En la siguiente escala sitúa al partido que tú votarías. Si no votaras a ninguno por una cruz en
- | | | | | | |
|--|--|--|-------------------|---------|----------|
| | | | A - B - C - D - E | | 35 |
| | | | Izquierda | Derecha | |
21. ¿Está afiliado tu padre a algún partido político o central sindical? 36
- A. Sí.
 B. No.
22. En caso de haber contestado afirmativamente a la pregunta anterior, sitúa en la siguiente escala el partido a que pertenece tu padre. 37
- | | | | | | |
|--|--|--|-------------------|---------|--|
| | | | A - B - C - D - E | | |
| | | | Izquierda | Derecha | |
23. ¿Estás tú afiliado a algún partido político o central sindical? 38
- A. Sí.
 B. No.

24. En caso de haber contestado afirmativamente, sitúa en la siguiente escala el partido a que perteneces:

A - B - C - D - E
Izquierda Derecha

39

80/3

2.ª PARTE

¿Qué clase de películas o programas de TV. te gusta ver? A continuación encontrarás diferentes clases de programas o películas. Para cada uno, marca lo que tú opinas sobre los mismos.

CARD ID
| 2 | 5 | B |
10 11 12

	Me gustaría verlo	Me da lo mismo verlo o no	No me gustaría verlo	
1. Películas de cowboys y del Oeste				A/13
2. Las obras de artistas y escultores				A/14
3. Informaciones de actualidad				A/15
4. Deportes				A/16
5. Cómo funcionan las fábricas				A/17
6. El trabajo de médicos y enfermeras				A/18
7. Gentes de otros países				A/19
8. Dibujos animados ...				A/20
9. Problemas sociales de nuestra sociedad ...				A/21
10. Ciencia				A/22

	Me gustaría verlo	Me da lo mismo verlo o no	No me gustaría verlo	
11. Cómo funcionan las Cortes y el Gobierno.				A/23
12. Viajes y exploraciones				A/24
13. Noticias				A/25
14. Orquestas clásicas y sus directores				A/26

PREGUNTAS 15-17

Algunos piensan que es importante hablar con frecuencia de lo que pasa en el Gobierno y en política. Otros prefieren no hablar de estas cosas. ¿Con qué frecuencia hablas tú de lo que pasa en nuestro país, en el Gobierno y en política?

	Varias veces por semana	Una vez a la semana o menos	Casi nunca	
15. ¿Con tus amigos				A/27
16. ¿Con tus padres?				A/28
17. ¿Con tus profesores en clase?				A/29

PREGUNTAS 18-20

Algunos piensan que es importante saber lo que pasa en otros países. Otros se interesan más por su propio país. ¿Con qué frecuencia hablas tú con otros de lo que hacen los demás países?

	Varias veces por semana	Una vez a la semana o menos	Casi nunca	
18. ¿Con tus amigos?				A/30
19. ¿Con tus padres?				A/31
20. ¿Con tus profesores en clase?				A/32

PREGUNTAS 21-23

A algunos les gusta hablar de un partido político en particular o de un candidato político concreto. Otros prefieren no hablar de política. ¿Con qué frecuencia hablas de partidos políticos y candidatos para las elecciones?

	Varias veces por semana	Una vez a la semana o menos	Casi nunca	
21. ¿Con tus amigos? ...				A/33
22. ¿Con tus padres? ...				A/34
23. ¿Con tus profesores en clase? ...				A/35

PREGUNTAS 24-27

¿Tu opinión política está de acuerdo, en general, con las opiniones de tus padres, profesores o amigos? ¿O tienes ideas políticas diferentes? Pon una marca en cada línea (X).

	No conozco sus ideas políticas	Estoy muy de acuerdo	Estoy bastante de acuerdo	No estoy de acuerdo	No estoy seguro de mi propia opinión	
24. Mi padre ...						A/36
25. Mi madre ...						A/37
26. Mis mejores amigos ...						A/38
27. Nuestro profesor de Educación Cívica ...						A/39

PREGUNTAS 28-34

A continuación encontrarás unas cuantas cosas que la gente joven suele hacer. Si has hecho algunas de estas cosas durante el año pasado, pon una marca (X), en el cuadro SI. Si no, pon una marca en el cuadro NO.

	Sí	No	
28. Escuchar por radio o ver por televisión un programa sobre partidos políticos			A/40
29. Tratar de ser elegido en el colegio, presidente de un club, secretario o capitán de grupo, o algo así			A/41
30. Ayudar a recoger dinero para una buena causa			A/42
31. Sacar un libro de la biblioteca para comprender mejor los problemas actuales			A/43
32. Leer un libro sobre los problemas internacionales			A/44
33. Buscar por tu propia cuenta algo sobre cómo funciona el Ayuntamiento de tu localidad.			A/45
34. Preguntar a tus padres sobre diferentes partidos políticos.			A/46
35. Supón que tú y tus amigos estáis jugando y alguno quiere cambiar una de las reglas del juego o poner otra nueva. ¿Cómo decidiría el grupo? (Marca sólo una respuesta, lo que pasa más a menudo.)			A/47
A. <input type="checkbox"/> Hablaríamos hasta estar todos de acuerdo.			
B. <input type="checkbox"/> Hay una o dos personas en el grupo que generalmente deciden.			
C. <input type="checkbox"/> Pediríamos ayuda a alguien para decidir sobre la regla.			
D. <input type="checkbox"/> Probaríamos la nueva regla para ver si resulta mejor el juego.			
E. <input type="checkbox"/> Hablaríamos sobre el asunto y después votaríamos.			

36. Supón que tú y tus amigos estáis planeando una excursión en vuestro tiempo libre. ¿Cómo decidiría el grupo a dónde ir? (Marca sólo una respuesta, lo que pasa más a menudo.) A/48
- A. Hablaríamos hasta estar todos de acuerdo.
 - B. Hay una o dos personas en el grupo que generalmente deciden.
 - C. Pediríamos ayuda a alguien para que lo decidiera.
 - D. Aceptaríamos consejo de alguien que hubiera estado allí antes.
 - E. Hablaríamos sobre el asunto y después votaríamos.
37. Supón que tú y tus amigos tuviérais un club y el club necesitara un jefe. ¿Cómo lo elegiríais? A/49
- A. Hablaríamos hasta estar todos de acuerdo.
 - B. Un buen jefe saldría de forma espontánea.
 - C. Hablaríamos sobre el asunto y después votaríamos.
 - D. Probaríamos jefes diferentes hasta encontrar el mejor.
 - E. Pediríamos ayuda a alguien para que lo decidiera.
38. Supón que tú y tus amigos hubiérais recogido algún dinero. ¿Cómo decidiríais la forma de gastarlo? (Marca sólo una respuesta, lo que pasa más a menudo.) A/50
- A. Hablaríamos hasta estar todos de acuerdo.
 - B. El jefe del grupo decidiría qué hacer.
 - C. Pediríamos ayuda a alguien para que lo decidiera.
 - D. Hablaríamos sobre el asunto para después votar.
 - E. Esperaríamos hasta saber más y tener ideas nuevas. A/80/4

PREGUNTAS 39-55

CARD ID

2 | 5 | C |

10 11 12

He aquí una lista de cosas que la gente joven hace a veces o piensa hacer. Lee cada una y después pon una marca (X) en la columna que a ti te parezca mejor. Recuerda que tus respuestas son confidenciales, así que di la verdad.

	A	B	C	
	Nunca he pensado sobre esto	He pensado hacer esto pero no lo he hecho	He pensado hacer esto y lo he hecho	
39. Fumar marihuana, hashís, etc.				B/13
40. Hacerme miembro de un club deportivo ...				B/14
41. Discutir las opiniones políticas o religiosas de mis padres				B/15
42. No ir a clase cuando no me apetece				B/16
43. Salir de casa por la noche sin permiso ...				B/17
44. Colaborar en alguna actividad de la iglesia.				B/18
45. Herir los sentimientos de mis padres ...				B/19
46. Hacer algo especial para agradar a mis padres				B/20
47. Hacer deliberadamente cosas que no les gustan a los mayores.				B/21
48. Hacer donativos de mi propio dinero				B/22
49. Hacer algo aunque te pueda traer problemas con la policía				B/23

		A	B	C	
		Nunca he pensado sobre esto	He pensado hacer esto pero no lo he hecho	He pensado hacer esto y lo he hecho	
50.	Jugar o apostar con dinero				B/24
51.	(Para los chicos.) Besar a una chica				B/25
52.	(Para las chicas.) Besar a un chico				B/26
53.	Hacerme miembro de un sindicato o partido político sin permiso de mis padres				B/27
54.	Ganar algún dinero para vivir más independiente de mi familia				B/28
55.	Marcharme de casa algún tiempo en contra de la voluntad de mis padres				B/29

PREGUNTAS 56-70

A continuación encontrarás afirmaciones sobre cosas que ocurren en algunos colegios. ¿Con qué frecuencia pasa cada una de ellas en tu centro?

Hay cinco columnas para elegir tu respuesta. Por favor, lee cada afirmación y pon después una marca (X) en la columna que demuestra con qué frecuencia cada una de estas cosas pasa en tu centro.

	A	B	C	D	E	
	Siempre	Muy frecuen- temente	A veces	Pocas veces	Nunca	
56. Cantamos cancio- nes políticas						B/30
57. Algunos alumnos sólo trabajan con sus amigos de cla- se						B/31
58. Cada miembro de la clase tiene los mismos privilegios.						B/32
59. Cantamos el him- no nacional en el colegio						B/33
60. Los profesores tra- tan de que los alumnos hablen con libertad y abierta- mente en clase ...						B/34
61. Los alumnos se sienten libres para no estar de acuer- do con los profes- res						B/35
62. Algunos alumnos forman grupos ce- rrados						B/36
63. Los mejores alum- nos reciben trato especial por los profesores						B/37
64. En el colegio tene- mos alguna cere- monia con la ban- dera nacional						B/38

	A	B	C	D	E	
	Siempre	Muy frecuentemente	A veces	Pocas veces	Nunca	
65. Se anima a los alumnos a tomar sus propias decisiones						B/39
66. Los profesores parece que echan por tierra nuestras mejores ideas						B/40
67. Los alumnos colaboran de la misma forma con todos los miembros de la clase						B/41
68. Algunos alumnos son tratados de mejor forma por los profesores que los demás						B/42
69. Hay cuadros de personajes nacionales en nuestras aulas						B/43
70. Nuestros profesores respetan nuestras opiniones y nos animan a expresarlas						B/44

PREGUNTAS 71-76

Las siguientes preguntas tratan de cosas que sólo pasan en la clase de Educación Cívica, Ciencias Sociales, Historia de temas de actualidad. (Si este año no tienes esas asignaturas, refiérete a la última vez que las has tenido.)

		A	B	C	D	E	
		Siempre	Muy frecuentemente	A veces	Pocas veces	Nunca	
71.	En las clases de Educación Cívica e Historia se da mucha importancia al aprendizaje de hechos						B/45
72.	A los alumnos les gustan las clases en donde se trata sobre Historia y Educación Cívica .						B/46
73.	Las causas y explicaciones de los hechos sociales o históricos son más importantes que el recordar nombres y fechas						B/48
74.	Los alumnos no se interesan por la Educación Cívica y la Historia						B/49
75.	En las clases de Educación Cívica e Historia tenemos que aprender fechas o definiciones de memoria						B/50
76.	Los alumnos proponen temas sobre sucesos políticos actuales para tratarlos en clase ...						B/52

77. A medida que la gente joven se va haciendo mayor, empieza a formarse ideas sobre política y asuntos actuales y sobre las cosas que son buenas o malas para nuestro país. Al adquirir estas ideas puedes estar influenciado por hechos particulares, por libros o por algunas personas concretas, cosas que alguien ha dicho, que has leído o que han sucedido y te han impresionado mucho. ¿Quién o qué ha causado la mayor impresión sobre tus ideas políticas? Por favor, lee con cuidado y marca después lo que ha sido **más importante para ti**.

Marca sólo una respuesta

- A. Algo en lo que tú mismo tomabas parte, como estar en una elección de un club o participar en un debate.
- B. Programas de radio o televisión acerca de discusiones sobre partidos políticos o problemas políticos.
- C. Algo que has aprendido de tus profesores en el colegio.
- D. Algo dicho por uno de tus padres.
- E. Algo que has leído sobre temas actuales, historia o política.
- F. Una conversación con tus amigos.
- G. Ver o escuchar sucesos actuales en la televisión o en la radio; como guerras o asesinatos.
- H. Ver, escuchar o leer cosas sobre una persona famosa.
- I. Otra cosa. ¿Cuál?
-
-

B/53

B/80/5

3.ª PARTE

CARD ID		
2	1	H

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas que haces y cosas que pasan en tu centro docente. Decide si estas cosas en general son así. Si estás de acuerdo, pon una marca en A; si no estás de acuerdo, pon una marca en B.

1. El tiempo más agradable de mi vida es el que paso en el Centro.
A. Sí.
B. No.
2. Los alumnos en este Centro casi nunca expresan opiniones diferentes a las de los profesores.
A. Sí.
B. No.
3. Generalmente no me gusta el trabajo escolar.
A. Sí.
B. No.
4. Está prohibido permanecer en la clase durante los descansos.
A. Sí.
B. No.
5. Muchas veces el profesor hace que te sientas inferior.
A. Sí.
B. No.
6. Hay muchas asignaturas que no me gustan.
A. Sí.
B. No.
7. Los alumnos pueden entrar en el Centro según van llegando sin necesidad de ponerse en fila.
A. Sí.
B. No.
8. Quisiera recibir toda la educación posible.
A. Sí.
B. No.

10 11 12

13

14

15

16

17

18

19

20

9. Los alumnos deciden por sí mismos dónde quieren sentarse en la clase.
 A. Sí. 21
 B. No.
10. En el Centro me gusta todo.
 A. Sí. 22
 B. No.
11. Para mí la vida escolar es como un estímulo para superarme.
 A. Sí. 23
 B. No.
12. En nuestro Centro el buen comportamiento es más importante que las buenas notas.
 A. Sí. 24
 B. No.
13. La vida de estudiante no es agradable.
 A. Sí. 25
 B. No.
14. Los profesores siempre parecen no aceptar nuestras mejores ideas.
 A. Sí. 26
 B. No.
15. Las únicas cosas de la vida escolar que me animan son los fines de semana y las vacaciones.
 A. Sí. 27
 B. No.
16. A la mayoría de los profesores les gusta que nos levantemos cuando entran en clase.
 A. Sí. 28
 B. No.
17. Nos han permitido elegir libremente algunas de las materias que estudiamos.
 A. Sí. 29
 B. No.

18. La mayoría de nuestros profesores son muy exigentes con los trabajos asignados.
- A. Sí. 30
- B. No.
19. Los profesores generalmente no castigan a un alumno que al comenzar la clase dice que no ha hecho las tareas escolares.
- A. Sí. 31
- B. No.
20. La única cosa que me gusta del centro es que aquí encuentro a mis amigos.
- A. Sí. 32
- B. No.
21. Espero estudiar en la Universidad.
- A. Sí. 33
- B. No.
22. En nuestro Centro se hace una clara distinción entre los alumnos vagos y los menos inteligentes.
- A. Sí. 34
- B. No.
23. No estoy de acuerdo con la gente que dice: «La etapa de estudiante es la más feliz».
- A. Sí. 35
- B. No.
24. Me gustaría estudiar más en casa y pasar menos tiempo en el Centro.
- A. Sí. 36
- B. No.

80/6

PRUEBA COGNOSCITIVA

CENTRO

POBLACION PROVINCIA

APELLIDOS

NOMBRE N.º

A cada una de las preguntas o frases incompletas de esta prueba le siguen cinco posibles respuestas. Tienes que decidir cuál de ellas es la mejor.

Marca con una X la respuesta que consideres adecuada. Señala solamente una respuesta. Si quieres cambiar tu respuesta asegúrate de borrar completamente la marca anterior. (Tienes 35 minutos para contestar las 48 respuestas de esta prueba.) No emplees mucho tiempo en una pregunta. Si una te parece difícil pasa a la siguiente.

Esto no es un examen en el que se te pondrá una nota. Por tanto no trates de adivinar; si no estás bastante seguro de que conoces la respuesta, déjala en blanco.

A continuación tienes algunos ejemplos que aclaran el modo de contestar.

1. ¿Cuál de los siguientes nombres corresponde a una nación?

- A. Tokyo.
- B. Australia.
- C. Copenhague.
- D. Montreal.

Como Australia es una nación y las otras son solamente ciudades, habrás elegido la respuesta B.

2. ¿Cuáles de las siguientes ciudades son capitales de su país?

- I. Viena, Austria.
- II. Copenhague, Dinamarca.
- III. Barcelona, España.
- IV. Ankara, Turquía.
- V. Atenas, Grecia.

- A. I y II solamente.
- B. III y IV solamente.
- C. II, III y V solamente.
- D. I, II, IV y V solamente.
- E. I, II, III, IV y V.

La contestación a esta pregunta es la D, porque cada una de estas ciudades I, II, IV y V es la capital de su país.

Si tienes alguna dificultad pregunta ahora.

No vuelvas la página hasta que te lo indiquen.

		CARD ID		
		2	2	C
1.	El principal objetivo de un partido político para conseguir sus fines es:	10	11	12
	A. <input type="checkbox"/> Ganar las elecciones y ejercer el poder político.	13	.....
	B. <input type="checkbox"/> Incrementar los ingresos públicos.			
	C. <input type="checkbox"/> Reducir los impuestos a los que tienen ingresos más bajos.			
	D. <input type="checkbox"/> Evitar debates públicos de problemas polémicos.			
	E. <input type="checkbox"/> Asegurar elecciones periódicas.			
2.	¿Cuál de los impuestos siguientes es el que proporciona más ingresos al Estado de tu país?	14	.....
	A. <input type="checkbox"/> Los impuestos sobre los ingresos personales.			
	B. <input type="checkbox"/> Los impuestos a sociedades, empresas...			
	C. <input type="checkbox"/> Los impuestos sobre ventas.			
	D. <input type="checkbox"/> Impuestos sobre tabaco y bebidas alcohólicas.			
	E. <input type="checkbox"/> Derechos de Aduana.			
3.	¿Qué derecho de los indicados a continuación es normalmente propio de los ciudadanos de un país y NO de los extranjeros?	15	.....
	A. <input type="checkbox"/> Ser protegido por la Ley.			
	B. <input type="checkbox"/> Asistir a escuelas públicas.			
	C. <input type="checkbox"/> Derecho a la propiedad privada.			
	D. <input type="checkbox"/> Pagar impuestos al Gobierno.			
	E. <input type="checkbox"/> Votar en las elecciones nacionales.			
4.	¿Cuál de las definiciones siguientes indica mejor el significado de los derechos constitucionales?	16	.....
	A. <input type="checkbox"/> La cortesía en las relaciones diplomáticas regulares.			
	B. <input type="checkbox"/> Las responsabilidades que uno tiene hacia el Estado.			
	C. <input type="checkbox"/> Los recursos que uno puede usar para controlar a otras personas.			
	D. <input type="checkbox"/> La facultad o poder de ejercer acciones de acuerdo con la Ley o no previstas por ella.			
	E. <input type="checkbox"/> El derecho a formar parte de clubs y asociaciones privadas.			

5. ¿Qué frase de las siguientes define mejor el significado de la palabra ciudadano?

- A. Trabaja activamente en política.
- B. Obedece las leyes del país donde vive.
- C. Paga impuestos en el país donde vive.
- D. Tiene ciertos derechos y responsabilidades en su país.
- E. Es culto.

17

6. La pregunta 6 se refiere al siguiente dibujo (presta atención a la cadena entre el poste en que se puede leer «Prensa libre» y el monstruo llamado «Tiranía»):



La idea principal expresada en el dibujo es que la prensa libre:

- A. No está ligada a la tiranía.
- B. Es víctima de la tiranía.
- C. Es una garantía contra la tiranía.
- D. No es realmente libre.
- E. Es compatible con la tiranía.

18

7. La pregunta 7 se refiere al siguiente dibujo:



¿Qué mensaje nos intenta transmitir el dibujo de arriba?

- A. La balanza de la Justicia se inclina hacia el grupo más fuerte.
 - B. La Ley justa respeta los sentimientos del pueblo.
 - C. No sabe lo que hace la Justicia porque es ciega.
 - D. La Justicia debe ser imparcial.
 - E. La Justicia, para que tenga sentido, no debe ejercerse a la vista de todo el mundo.
8. La Constitución fundamentalmente debe ser mantenida por:
- A. Los tribunales locales.
 - B. El pueblo.
 - C. El presidente.
 - D. Uno de los principales partidos políticos.
 - E. La oposición del Gobierno.

19

20

9. Un sistema de Gobierno en el que el poder político es compartido por la autoridad de un Gobierno central y Gobiernos locales, se denomina:
- A. Federal. 21
- B. Unitario.
- C. Democrático.
- D. Teocrático.
- E. Cooperativo.
10. «La burguesía no sólo ha forjado las armas que la llevan a su propia destrucción, sino que también ha engendrado a los hombres que van a empuñar estas armas: la moderna clase trabajadora.»
- ¿Cuál de las siguientes palabras describe de un modo más preciso al autor de la frase anterior?
- A. Fascista. 22
- B. Liberal.
- C. Existencialista.
- D. Marxista.
- E. Conservador.
11. Teóricamente, en un sistema democrático, ¿qué grupo de los que se indican a continuación se supone que ejerce mayor influencia en el proceso de toma de decisiones?
- A. Los grandes empresarios. 23
- B. El pueblo y sus grupos.
- C. Los funcionarios.
- D. Los jueces.
- E. El Ejército.
12. En el mundo moderno, un partido político generalmente es:
- A. Un grupo de personas unidas por lazos personales, familiares y sociales. 24
- B. Un grupo de diputados y senadores que han decidido votar juntos.
- C. Personas que tratan de que sus candidatos sean elegidos para puestos públicos.
- D. Los electores de un distrito electoral.
- E. Un grupo organizado que quiere realizar unos objetivos específicos.

13. ¿Cuál de las acciones siguientes constituye la violación más clara de las libertades civiles en un sistema democrático?
- A. Un policía uniformado con armas entra en una iglesia durante el culto. 25
- B. Un policía disuelve una reunión privada donde se está criticando la política del Gobierno.
- C. Un policía detiene a miembros de un grupo que ha tramado un levantamiento armado contra el Gobierno.
- D. Un funcionario del Gobierno demanda a un periodista que le criticó en un artículo de un periódico.
- E. Una persona que lleva una pistola sin licencia es detenida y multada.
14. ¿Cuáles de los siguientes países tienen una economía muy socializada y sistemas de Gobierno en los cuales los debates y la competencia política tienen lugar dentro de un partido único?
- A. Canadá y Suiza. 26
- B. Austria y Australia.
- C. Japón e Israel.
- D. Noruega y Grecia.
- E. La Unión Soviética y Yugoslavia.
15. Después de la problemática situación política de Francia desde 1946 a 1958, ¿cuál de las siguientes causas fue más directamente responsable del cambio de sistema multipartidista?
- A. Un nuevo sistema judicial que era más representativo popularmente. 27
- B. Una reorganización del sistema de Gobierno con una presidencia fuerte.
- C. Una nueva ley que abolió todos los partidos, excepto los dos mayoritarios.
- D. La aparición de un sistema político unipartidista.
- E. El resurgimiento de un fuerte régimen totalitario que suprimió las elecciones.

16. La delincuencia juvenil ha aumentado en gran proporción en muchos países desde 1945. ¿Cuál de las siguientes conclusiones puede derivarse de esta afirmación, si es que procede alguna?
- A. La paz ha incrementado el índice de criminalidad. 28
- B. Hoy día la juventud madura antes que en el pasado.
- C. La policía está mejor preparada hoy que lo que estaba antes.
- D. La juventud está menos inhibida de lo que estaba antes.
- E. Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
17. Hoy día las Leyes prohíben que los niños trabajen en ciertas ocupaciones antes de una determinada edad. ¿Cuál es el principal argumento en que se basó la aprobación de estas leyes?
- A. Hacer que los adultos ganen suficiente para mantener a sus familias. 29
- B. Dar a los niños una oportunidad para aprender y evitarles daños.
- C. Evitar la producción de mercancías de menor calidad.
- D. Apoyar el deseo de los niños de continuar en la escuela más que ir a trabajar.
- E. Liberar a los niños de las dificultades del aprendizaje de las técnicas necesarias para el trabajo.
18. ¿Cuál es el mejor procedimiento para juzgar la veracidad de los medios de información acerca de los problemas públicos?
- A. Considerar que expresan puntos de vista muy extendidos que pueden ser entendidos con facilidad. 30
- B. Contrastar la información con otros medios disponibles.
- C. Fiarse de las opiniones de medios y personas importantes.

- D. Oponerse sistemáticamente ante nuevas ideas y nuevos medios de información.
- E. Verificar si están de acuerdo con las tradiciones establecidas.
19. En un sistema político democrático, ¿quién debería gobernar el país?
- A. Un líder fuerte. 31
- B. Un pequeño grupo de gente bien preparada.
- C. Representantes elegidos por el pueblo.
- D. Los grandes terratenientes y hombres de negocios importantes.
- E. Expertos en asuntos políticos y de Gobierno.
20. ¿Cuál de las siguientes actividades lleva a cabo tanto el Gobierno nacional como las autoridades locales?
- A. Emitir sellos. 32
- B. Expedir pasaportes.
- C. Acuñar moneda.
- D. Construir carreteras.
- E. Enviar embajadores a países extranjeros.
21. ¿Cuál de los servicios siguientes NO corresponde al nivel de Gobierno (local o estatal) que ordinariamente lo financia?
- A. Defensa militar-estatal. 33
- B. Servicio postal-estatal.
- C. Recogida de basura-local.
- D. Programa de Seguridad Social-estatal.
- E. Alumbrado público-estatal.
22. Si existiese un arancel muy alto en el Japón para las importaciones de relojes suizos, ¿quién sería el más directamente beneficiado?
- A. Los fabricantes suizos de relojes. 34
- B. Los ciudadanos japoneses que compran relojes suizos.
- C. Los funcionarios de la aduana japonesa.
- D. Los fabricantes japoneses de relojes.
- E. El Gobierno suizo.

23. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre la libertad individual es la más acertada en un país democrático?
- A. El hombre libre puede hacer todo lo que quiera. 35
- B. La libertad consiste en afirmarse a sí mismo, sin tener en cuenta a los demás.
- C. No hay un límite en la libertad de los ciudadanos en una sociedad democrática.
- D. La libertad de una persona termina donde la sociedad dice que puede perjudicar a otras personas.
- E. Los pobres y los incultos tienen libertad individual, pero no responsabilidad.
24. ¿Cuál de las siguientes ideas NO está en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU?
- A. Todo hombre tiene derecho a su libertad y seguridad personal. 36
- B. No se puede obligar a nadie a ser miembro de una organización.
- C. Nadie puede ser detenido, puesto en prisión u obligado a abandonar su país injustificadamente.
- D. Todo el mundo tiene derecho, si su familia está en peligro, a desobedecer las Leyes de la nación.
- E. Todo el mundo tiene derecho a recibir el mismo salario por el mismo trabajo.
25. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes sobre la resolución de problemas sociales es la más acertada?
- A. Cada nación tiene problemas completamente diferentes. 37
- B. La mayoría de los problemas se solucionan tanto si uno hace algo para resolverlos como si no .
- C. Como constantemente hay cambios sociales, surgen nuevos problemas que requieren soluciones nuevas.

- D. El problema básico de la Humanidad ha sido cómo elevarse por encima del bienestar material.
- E. La Humanidad ha conseguido resolver casi todos sus problemas básicos (económicos, políticos y sociales).

26. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones son correctas?

- I. Los ciudadanos son automáticamente miembros de las Iglesias reconocidas en su país.
- II. Las personas son ciudadanos del país en que han nacido, prescindiendo de la ciudadanía de sus padres.
- III. Los ciudadanos están obligados legalmente a tener lealtad a su Gobierno.
- IV. Todos los ciudadanos tienen el deber de obedecer las Leyes de su país y el derecho de disfrutar de ciertas libertades.

- A. I y II solamente.
- B. II y III solamente.
- C. III y IV solamente.
- D. II, III y IV solamente.
- E. I, II, III y IV.

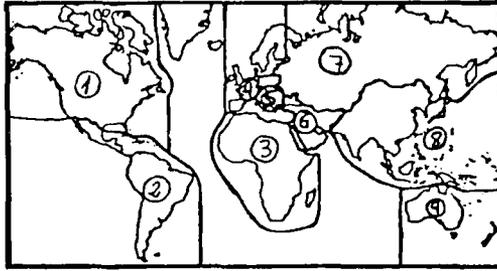
38

27. Si fuera verdad que el nacionalismo es un fenómeno cultural más que natural, ¿cuál de las siguientes afirmaciones podría ser verdadera?

- A. El nacionalismo no es una parte inherente de toda cultura humana.
- B. El nacionalismo es tan permanente como las fronteras de la nación.
- C. Los sentimientos nacionalistas de una persona no pueden cambiarse.
- D. La tecnología moderna no ha modificado el nacionalismo.
- E. La existencia de varias lenguas impide el desarrollo de un gobierno a nivel mundial.

39

Las preguntas 28-30 se refieren al siguiente mapa:



28. Las dos naciones más pobladas en el mundo, aunque económicamente subdesarrolladas, están colocadas en este área:

- A. 2.
- B. 3.
- C. 6.
- D. 7.
- E. 8.

40

29. La mayor parte de los Estados miembros del Pacto de Varsovia están colocados en el área:

- A. 1.
- B. 5.
- C. 6.
- D. 7.
- E. 8.

41

30. La mayor parte de los nuevos miembros que se unieron a las Naciones Unidas desde 1955 provienen de las áreas:

- A. 2 y 4.
- B. 3 y 8.
- C. 4 y 5.
- D. 5 y 6.
- E. 7 y 9.

42

31. ¿Cuál de las siguientes cosas pueden encontrarse habitualmente en la Constitución de un país?

- I. Una lista de miembros del Gobierno.
- II. Los requisitos para elegir a los que puedan ser diputados o senadores.

- III. Los nombres de los principales partidos políticos.
- IV. Los derechos y las libertades civiles de los ciudadanos.
- A. II solamente. 43
- B. I, II y III solamente.
- C. II y III solamente.
- D. II y IV solamente.
- E. I, II, III y IV.
32. En relación a las realizaciones de la ONU hasta nuestros días, lo más correcto sería decir que:
- A. No se ha conseguido nada de importancia duradera. 44
- B. Se ha progresado más en debates políticos que en la promoción de la cooperación económica y social.
- C. Los mayores progresos se han conseguido en el tema del desarme mundial.
- D. Se ha progresado más en el trabajo de los organismos especializados, que en resolver debates políticos sobre grandes temas.
- E. Todos sus principales fines se han alcanzado hace mucho tiempo.
33. ¿En cuál de los siguientes casos los Estados Unidos y la Unión Soviética estaban de acuerdo en la forma inicial de acción?
- I. La invasión de Egipto en 1956 por Gran Bretaña, Israel y Francia.
- II. La guerra de Corea (1950).
- III. Los sucesos de Polonia y Hungría en 1956.
- IV. La intervención de las Naciones Unidas en el Congo.
- A. I y II solamente. 45
- B. I y IV solamente.
- C. III y IV solamente.
- D. II y III solamente.
- E. I, II, III y IV.

34. ¿Cuál de las características siguientes son propias de las naciones menos desarrolladas?
- I. Una población predominantemente urbana.
 - II. Predominio de una economía de pequeña escala a nivel local y familiar más que un sistema económico central.
 - III. Una economía de subsistencia.
 - IV. Coexistencia de prácticas económicas y costumbres sociales de tipo tradicional y moderno.
- A. I y II solamente. 46
- B. I y III solamente.
- C. II y III solamente.
- D. III y IV solamente.
- E. II, III y IV solamente.
35. Uno de los principales propósitos de un sindicato es:
- A. Establecer un sistema de impuestos para los trabajadores. 47
- B. Elevar la producción al nivel más alto posible.
- C. Defender los derechos e intereses de los trabajadores.
- D. Defender los derechos e intereses de los patronos.
- E. Animar a los trabajadores a saber más acerca de la gente de otros países.
36. Cuando un Gobierno recauda impuestos y luego los gasta, ¿qué hace además?
- I. Reduce el consumo privado.
 - II. Reduce el nivel de consumo total.
 - III. Influye en el modelo de consumo.
 - IV. Financia el consumo público.
- A. I y II solamente. 48
- B. I y IV solamente.
- C. II y IV solamente.
- D. I, III y IV solamente.
- E. I, II, III y IV.

37. ¿Cuál de las personas siguientes sufriría más los efectos de la inflación en una economía altamente industrializada?
- A. Un vendedor cuyo salario base está ligado al índice del coste de la vida. 49
- B. Un funcionario público jubilado que vive de una renta fija.
- C. Un trabajador de una fábrica que pertenece a un sindicato fuerte.
- D. Un secretario ejecutivo de una gran empresa.
- E. Un profesional, como un médico o un abogado.
38. Si dirigieras una investigación sobre problemas sociales, ¿en qué orden llevarías a cabo los pasos siguientes?
- I. Recogida de datos.
- II. Formulación de hipótesis.
- III. Propuestas de solución del problema.
- IV. Análisis de los datos.
- V. Definición del problema.
- A. I, II, IV, III, V. 50
- B. II, I, IV, III, V.
- C. III, I, IV, II, V.
- D. V, II, I, IV, III.
- E. V, III, I, II, IV.
39. Un Gobierno parlamentario significa que:
- A. Los dirigentes del Gobierno son elegidos entre los miembros del partido o partidos mayoritarios del Parlamento. 51
- B. El sistema de Gobierno está basado en el derecho al voto limitado o restringido.
- C. Las decisiones parlamentarias más importantes se preparan consultando a todos los partidos.
- D. El Parlamento está dividido en dos Cámaras.
- E. En el Parlamento están representados más de dos partidos.

40. ¿Qué sistema de los indicados a continuación es **menos** compatible en el siglo XX con la planificación central de la economía?
- A. Liberalismo. 52
- B. Socialismo.
- C. Constitucionalismo.
- D. Anarquismo.
- E. Republicanismo.
41. ¿Por qué en muchos sistemas políticos democráticos occidentales los grupos de presión y de interés rara vez se convierten en partidos políticos importantes?
- A. Prefieren trabajar en privado. 53
- B. No pueden ganar las elecciones sin ampliar su estructura y funciones.
- C. Sus dirigentes se dan cuenta de que va en contra del interés nacional el que estos grupos controlen al Gobierno.
- D. Sus dirigentes temen que los miembros que consiguen cargos políticos trabajen en contra de los intereses del grupo.
- E. Está prohibido hacer esto legalmente.
42. Imagínate que te han dicho que nuestro embajador en un país X será retirado si las relaciones diplomáticas se rompen con ese país. Si sabes que nuestro embajador en ese país regresa, ¿cuál de las siguientes conclusiones puede deducirse, si es posible deducir alguna?
- A. Las relaciones diplomáticas con el país X se han roto definitivamente. 54
- B. Las relaciones diplomáticas con el país X probablemente se han roto.
- C. Esta información es insuficiente para decir si la relación diplomática se rompió o no.
- D. Es probable que la relación diplomática con el país X no se haya roto.
- E. Definitivamente las relaciones diplomáticas con el país X no se han roto.

43. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes acerca de las Naciones Unidas es correcta?

- A. Fueron creadas inmediatamente antes de estallar la guerra de Corea.
- B. Todas las cuestiones importantes y las de procedimiento que están contenidas en la Carta requieren mayoría simple en la Asamblea General.
- C. La Asamblea General selecciona los miembros permanentes del Consejo de Seguridad.
- D. La responsabilidad presupuestaria es función principalmente del Consejo de Seguridad.
- E. Existen ahora más de 100 miembros, la mayoría de los cuales proceden de los nuevos países de Asia y Africa.

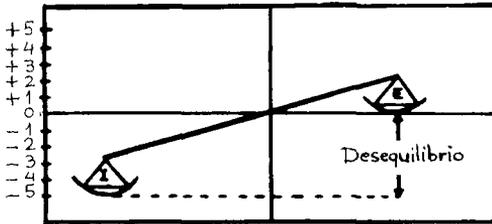
55

44. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes acerca del problema mundial de la escasez de bienes y servicios es correcta?

- A. El problema existe solamente en las naciones menos desarrolladas del mundo.
- B. Los incrementos espectaculares de la productividad en ciertos países importantes han eliminado el problema mundial de la escasez.
- C. Eliminando la propaganda sobre el consumo, los países más desarrollados han eliminado el problema de la escasez.
- D. El problema de la escasez puede haberse modificado, pero no se ha eliminado en ninguna parte del mundo.
- E. Los países no alineados de Asia y Africa podrían eliminar el problema de la escasez si gastaran menos en la defensa nacional.

56

45. La pregunta 45 se refiere al siguiente diagrama:



Explicación:

I = Importaciones.

E = Exportaciones (tégase en cuenta que las importaciones son mayores que las exportaciones).

En el diagrama se representa una visión simplificada de la balanza de pagos de la nación X. ¿Cuál de las siguientes medidas tendría MENOS probabilidades de ser tomada por el Gobierno de esa nación para reducir rápidamente el desequilibrio?

- A. Poner más impuestos a las importaciones.
- B. Devaluar la moneda.
- C. Disminuir las restricciones de gastar en el extranjero y permitir a los importadores incrementar sus cuotas.
- D. Introducir una disminución de impuestos a las compañías que aumenten el valor de sus exportaciones.
- E. Introducir un sistema de cuotas para la importación de alimentos.

57

46. Un sistema de economía mixta es aquel en el que:

- A. Se pone igual énfasis en la educación, el bienestar y la defensa.
- B. Se exigen impuestos locales y nacionales a todos los ciudadanos.
- C. El sistema de impuestos distingue entre ricos y pobres.

58

- D. Las decisiones económicas importantes se toman conjuntamente por el sector público y privado.
- E. Existe una corriente monetaria del sector rural al urbano.
47. ¿Cuál de los siguientes datos puede ser el más útil para analizar el papel jugado por un estadista en un momento de crisis nacional?
- A. El diario personal de la mujer del estadista escrito durante la crisis. 59
- B. El relato personal del estadista según se publicó en su biografía.
- C. El informe de una comisión de encuesta, creada por el partido al que pertenece el estadista para investigar sobre la crisis.
- D. Una selección de periódicos nacionales publicados durante la crisis.
- E. Las notas y documentos de trabajo del estadista y sus colaboradores.
48. ¿Cuál de las siguientes medidas habría que incrementar para reducir el déficit de la balanza de pagos de un país, permaneciendo igual los restantes factores?
- A. Obtener préstamos de otras naciones. 60
- B. Viajes al extranjero de sus ciudadanos.
- C. Importación de bienes de otras naciones.
- D. Intereses ganados en el extranjero por sus ciudadanos.
- E. Remitir fondos a familiares que viven fuera. 80/7

CUESTIONARIO DE OPINIONES

CENTRO

POBLACION PROVINCIA

APELLIDOS

NOMBRE N.º

A continuación encontrarás algunas palabras y frases que se suelen usar para describir lo que la gente piensa sobre el Ayuntamiento. Encontrarás cada vez dos palabras o frases con significados opuestos y con espacios entre ellas para que pongas una cruz (X) indicando tu opinión.

EJEMPLO:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

Si piensas que tu Ayuntamiento es muy simpático, pon una marca al lado de «simpático»:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

Si piensas que tu Ayuntamiento es muy antipático, pon una marca al lado de «antipático»:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

Si no lo sabes, pon la marca en el medio:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

Si piensas que tu Ayuntamiento es simpático, pero no mucho, pon la señal así:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

Pero si piensas que es antipático, pero no mucho, pon la señal así:

Simpático: A — B — C — D — E Antipático.

PREGUNTAS 1-12

¿Cómo describirías a tu **Ayuntamiento**?

- | | | | | | |
|-----|--|-------------------|--|------|-------|
| 1. | Simpático. | A - B - C - D - E | Antipático. | A/13 | ..... |
| 2. | Acogedor. | A - B - C - D - E | Frío. | A/14 | ..... |
| 3. | Débil. | A - B - C - D - E | Fuerte. | A/15 | ..... |
| 4. | Popular. | A - B - C - D - E | Impopular. | A/16 | ..... |
| 5. | Rico. | A - B - C - D - E | Pobre. | A/17 | ..... |
| 6. | Se preocupa de mí y de mi familia. | A - B - C - D - E | No se preocupa de mí ni de mi familia. | A/18 | ..... |
| 7. | Hace las cosas por razones egoístas. | A - B - C - D - E | Hace las cosas por el bien de todo el Municipio. | A/19 | ..... |
| 8. | Presta atención a las quejas. | A - B - C - D - E | No presta atención a las quejas. | A/20 | ..... |
| 9. | Los ciudadanos corrientes pueden cambiar sus decisiones. | A - B - C - D - E | Solamente gente influyente puede cambiar sus decisiones. | A/21 | ..... |
| 10. | Mandan en él sólo algunos grupos poderosos. | A - B - C - D - E | Manda en él gente como nosotros. | A/22 | ..... |
| 11. | Consigue que se mejoren las cosas. | A - B - C - D - E | Con frecuencia no consigue nada. | A/23 | ..... |
| 12. | Se puede confiar en él. | A - B - C - D - E | No se puede confiar en él. | A/24 | ..... |

PREGUNTAS 13-24

¿Cómo describirías al **Gobierno** del país?

- | | | | | | |
|-----|--|-------------------|--|------|-------|
| 13. | Simpático. | A - B - C - D - E | Antipático. | A/25 | ..... |
| 14. | Acogedor. | A - B - C - D - E | Frío. | A/26 | ..... |
| 15. | Débil. | A - B - C - D - E | Fuerte. | A/27 | ..... |
| 16. | Popular. | A - B - C - D - E | Impopular. | A/28 | ..... |
| 17. | Rico. | A - B - C - D - E | Pobre. | A/29 | ..... |
| 18. | Se preocupa de mí y de mi familia. | A - B - C - D - E | No se preocupa de mí ni de mi familia. | A/30 | ..... |
| 19. | Hace las cosas por razones egoístas. | A - B - C - D - E | Hace las cosas por el bien de todo el Municipio. | A/31 | ..... |
| 20. | Presta atención a las quejas. | A - B - C - D - E | No presta atención a las quejas. | A/32 | ..... |
| 21. | Los ciudadanos corrientes pueden cambiar sus decisiones. | A - B - C - D - E | Solamente gente influyente puede cambiar sus decisiones. | A/33 | ..... |
| 22. | Mandan en él sólo unos pocos grupos poderosos. | A - B - C - D - E | Manda en él gente como nosotros. | A/34 | ..... |
| 23. | Consigue que se mejoren las cosas. | A - B - C - D - E | Con frecuencia no consigue nada. | A/35 | ..... |
| 24. | Se puede confiar en él. | A - B - C - D - E | No se puede confiar en él. | A/36 | ..... |

PREGUNTAS 25-54

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones referentes al contexto socio-político de España.

Tú puedes estar de acuerdo con algunas y en desacuerdo con otras, a veces estarás muy de acuerdo o muy en desacuerdo con ellas, y otras veces dudarás o no tendrás opinión.

	A	B	C	D	E	
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	Desacuerdo	Total des-acuerdo	
25. Los periódicos y revistas debieran poder publicar lo que quieran, excepto los secretos militares.						A/37
26. Las mujeres deberían presentarse a las elecciones y tomar parte activa en el Gobierno, igual que los hombres.						A/38
27. Si un hombre está cualificado para un trabajo debería tenerlo independientemente de su color, religión o nacionalidad.						A/39
28. Al Gobierno debería importarle mucho lo que pensamos sobre las leyes nuevas.						A/40
29. Debería permitirse a la gente reunirse cuando quiera.						A/41
30. Debería estar permitido que se bañen en las mismas piscinas gentes de distintas clases sociales, razas o nacionalidades.						A/42

	A	B	C	D	E	
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	Desacuerdo	Total desacuerdo	
31. Los ciudadanos deben tener siempre libertad para criticar al Gobierno.						A/43
32. Los hoteles deberían tener derecho a negarse a admitir a gente de ciertas clases sociales, razas o nacionalidades.						A/44
33. Se debería permitir reunirse y protestar en público a la gente que no está de acuerdo con el Gobierno.						A/45
34. Unas elecciones periódicas no serían necesarias en nuestra nación.						A/46
35. Las mujeres deberían tener siempre los mismos derechos que los hombres, en todos los aspectos.						A/47
36. Debería mantenerse apartada de los puestos importantes en nuestra nación a la gente de ciertas clases sociales, ideología o religión.						A/48

	A	B	C	D	E	
	Total- mente de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	Des- acuerdo	Total des- acuerdo	
37. Las mujeres no deberían intervenir en política.						A/49
38. Las decisiones del Gobierno son como el tiempo; la gente no puede influir en ellas.						A/50
39. Hay algunos hombres poderosos en el Gobierno que manejan a toda la nación y no tienen en cuenta las opiniones de la gente normal.						A/51
40. La mayoría de las mujeres no necesitan el derecho al voto.						A/52
41. El Gobierno hace todo lo que puede para enterarse de lo que la gente del país quiere.						A/53
42. Cuando algo está mal es mejor quejarse a las autoridades que quedarse callado.						
43. Es bueno para el Gobierno que le critiquen a menudo.						A/55
44. El Gobierno no trata de entender a la gente del país.						A/56

	A	B	C	D	E													
	Total- mente de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	Des- acuerdo	Total des- acuerdo													
45. La mayoría de los políticos son demasiado egoístas para tener en cuenta a los ciudadanos.						A/57												
46. La guerra es a veces el único camino por el cual una nación puede salvar su honor.						A/58												
47. La gente que está en el poder es la que mejor sabe lo que conviene.						A/59												
48. Si otras naciones no están de acuerdo con nosotros deberíamos luchar contra ellas.						A/60												
49. Vota tanta gente en unas elecciones que no importará mucho que yo vote o no.						A/61												
						<table border="1"> <tr><td colspan="3">A/80/8</td></tr> <tr><td colspan="3">CARD ID</td></tr> <tr><td>2</td><td>4</td><td>T</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	A/80/8			CARD ID			2	4	T	10	11	12
A/80/8																		
CARD ID																		
2	4	T																
10	11	12																
50. Es mejor dialogar con otra nación que luchar contra ella.						B/13												
51. Es una equivocación criticar al Gobierno.						B/14												
52. No me importa lo que pase a los demás con tal de que a mí me vaya bien.						B/15												

	A	B	C	D	E	
	Total- mente de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	Des- acuerdo	Total des- acuerdo	
53. Nuestra nación tiene sus fallos lo mismo que las demás.						B/16
54. La gente no debería criticar al Gobierno. Esto solamente interrumpe la tarea del Gobierno.						B/17

PREGUNTAS 55-64

Las personas que se indican a continuación, ¿en qué grado participan a la hora de decidir las leyes que se elaboran para nuestra nación; mucho, algo, muy poco, nada? Pon una marca al lado de cada persona o grupo que aparece en la siguiente lista.

	Mucho	Algo	Muy poco	Nada	No sé	
56. Gente rica.						B/18
56. Jefes de Sindicatos.						B/19
57. El presidente del Gobierno.						B/20
58. Los editores de periódicos.						B/21
59. Las autoridades de la Iglesia.						B/22
60. El ciudadano medio.						B/23
61. Los diputados y senadores de las Cortes.						B/24
62. Algunas grandes empresas.						B/25
63. Militares de alta graduación.						B/26
64. Comentaristas de radio y televisión.						B/17

PREGUNTAS 65-76

Hay muchas clases de gente en nuestro país. ¿Crees que todos deberían tener los mismos derechos y libertades que los demás o deberían ser tratados de diferente manera? Pon una señal (X) en cada grupo para indicarnos cómo crees que deberían ser tratados.

	Menos derechos y libertades que los demás	Igual derecho que los demás	Más derechos y libertades que los demás	No sé	
65. Abogados.					B/28
66. Autoridades.					B/29
67. Prisioneros en libertad.					B/30
68. Gitanos.					B/31
69. Artistas.					B/32
70. Comunistas.					B/33
71. Obreros de fábricas.					B/34
72. Los dirigentes de las grandes compañías de negocios.					B/35
73. Jefes militares.					B/36
74. Vagabundos.					B/37
75. Gente con puntos de vista antiespañoles.					B/38
76. Médicos.					B/39

PREGUNTAS 77-85

Las personas mayores a veces están de acuerdo con lo que debería hacer el Gobierno y otras veces están en desacuerdo. A continuación encontrarás diversos grupos de personas en cada pregunta: dínos si

crees que están de acuerdo entre sí sobre lo que el Gobierno debería hacer, poniendo una señal (X) en la columna que exprese tu opinión.

	Están de acuerdo casi siempre	Están de acuerdo algunas veces	Están en desacuerdo casi siempre	No sé	
77. Hombres y mujeres.					B/40
78. Directivos de Empresas y Jefes de Sindicatos.					B/41
79. Los periódicos y los diputados en Cortes.					B/42
80. La gente de clase media y la de clase trabajadora.					B/43
81. La gente mayor y los más jóvenes.					B/44
82. Creyentes y no creyentes.					B/45
83. Gente rica y pobre.					B/46
84. Diferentes partidos políticos.					B/47
85. Los comentaristas de radio y televisión y los diputados en Cortes.					B/48

PREGUNTAS 86-101

Imagina que tienes que explicar qué es un buen ciudadano o lo que un buen ciudadano tendría que hacer.

Lee cada frase y pon una señal (X) bajo la cabecera «buen ciudadano», si esto es lo que tú entiendes por buen ciudadano. Si la frase no explica lo que para

tí es un buen ciudadano pon la marca bajo el encabezamiento «no»; si no estás seguro, pones la marca debajo de «No seguro».

UN BUEN CIUDADANO:

	A	B	C	
	Buen ciudadano	No seguro	No	
86. Obedece a la Ley.				B/49
87. Es siempre educado.				B/50
88. Vota en todas las elecciones.				B/51
89. Es leal a su familia.				B/52
90. Trabaja mucho.				B/53
91. Pertenece a un partido político.				B/54
92. Sabe cómo se distribuye el dinero que pagamos en los impuestos.				B/55
93. Tiene buena educación en la mesa.				B/56
94. Estudia mucho para aprobar un examen.				B/57
95. Paga los impuestos regularmente.				B/58
96. Está al día sobre lo que pasa en el mundo.				B/59
97. Trata de cambiar las cosas en el Gobierno.				B/60
98. Anima a otra gente para que vote en las elecciones.				B/61
99. Se pone de pie cuando se toca el himno nacional.				B/62
100. Se muestra respetuoso en un funeral.				
101. Pertenece a un Sindicato.				B/64

B/80/9

COMO FUNCIONA LA SOCIEDAD

CENTRO

NOMBRE

POBLACION PROVINCIA

APELLIDOS

NOMBRE N.º

En las próximas páginas te daremos la oportunidad de explicar cómo funciona la sociedad.

Cada página se refiere a un aspecto de la sociedad española, tal como **Elecciones, Impuestos, Policía**, etc.

Después de formular unas preguntas vamos a darte una serie de **descripciones** sobre lo que hacen y el modo de funcionar. Léelas cuidadosamente y por una señal debajo de una de las casillas de la derecha, que llevan estos encabezamiento:

- Siempre,
- A menudo,
- A veces,
- Nunca.

Si realmente no sabes la respuesta, por una marca debajo de la casilla «No sé»; si quieres cambiar la respuesta, comprueba que has borrado completamente la marca anterior.

¿Para qué sirven las **Elecciones** en España realmente?

CARD ID

| 2 | 3 | W |

10 11 12

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

Las Elecciones consiguen:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
1. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						A/13
2. Solucionar conflictos y desacuerdos.						A/14
3. Beneficiar a los ricos.						A/15
4. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						A/16
5. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						A/17
6. Forzar a la gente a obedecer las normas.						A/18
7. Crear desacuerdos.						A/19
8. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						A/20
9. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						A/21

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
10. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						A/22
11. Impedir que la gente dañe a los demás.						A/23
12. Hacer que suban los precios.						A/24

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven las **Elecciones**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirven las **Leyes** en España realmente?
 (Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

Las Leyes consiguen:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
13. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						A/25
14. Solucionar conflictos y desacuerdos.						A/26
15. Beneficiar a los ricos.						A/27
16. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						A/28

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
17. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						A/29
18. Forzar a la gente a obedecer las normas.						A/30
19. Crear desacuerdos.						A/31
20. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						A/32
21. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						A/33
22. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						A/34
23. Impedir que la gente dañe a los demás.						A/35
24. Hacer que suban los precios.						A/36

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven las **Leyes**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirven las **Cortes** en España realmente?
 (Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

Las Cortes consiguen:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
25. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						A/37
26. Solucionar conflictos y desacuerdos.						A/38
27. Beneficiar a los ricos.						A/39
28. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						A/40
29. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						A/41
30. Forzar a la gente a obedecer las normas.						A/42
31. Crear desacuerdos.						A/43
32. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						A/44
33. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						A/45
34. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						A/46

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
35. Impedir que la gente dañe a los demás.						A/47
36. Hacer que suban los precios.						A/48

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven las **Cortes**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirve el **sistema de Gobierno Democrático** en España realmente?

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

El sistema de Gobierno Democrático consigue:

	Siempre	A menudo	A veces	No sé	Nunca	
37. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						A/49
38. Solucionar conflictos y desacuerdos.						A/50
39. Beneficiar a los ricos.						A/51
40. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						A/52
41. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						A/53

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
42. Forzar a la gente a obedecer las normas.						A/54
43. Crear desacuerdos.						A/55
44. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						A/56
45. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						A/57
46. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						A/58
47. Impedir que la gente dañe a los demás.						A/59
48. Hacer que suban los precios.						A/60

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirve el **sistema de Gobierno Democrático?**

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirven las **Naciones Unidas** (la ONU) realmente?

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

La ONU consigue:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
49. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						A/61
50. Solucionar conflictos y desacuerdos.						A/62
51. Beneficiar a los ricos.						A/63
52. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						A/64
53. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						A/65
54. Forzar a la gente a obedecer las normas.						A/66
55. Crear desacuerdos.						A/67
56. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						A/68
57. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						A/69

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
58. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						A/70
59. Impedir que la gente dañe a los demás.						A/71
60. Hacer que suban los precios.						A/72

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven las **Naciones Unidas** (la ONU)?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

A/79-80/10

¿Para qué sirven los **Partidos Políticos** en España realmente?

CARD ID

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

2	3	X
---	---	---

10 11 12

Los Partidos Políticos consiguen:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
61. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						B/13
62. Solucionar conflictos y desacuerdos.						B/14
63. Beneficiar a los ricos.						B/15
64. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						B/16

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
65. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						B/17
66. Forzar a la gente a obedecer las normas.						B/18
67. Crear desacuerdos.						B/19
68. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						B/20
69. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						B/21
70. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						B/22
71. Impedir que la gente dañe a los demás.						B/23
72. Hacer que suban los precios.						B/24

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven los **Partidos Políticos**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirve la **Seguridad Social** en España realmente?

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

La Seguridad Social consigue:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
73. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						B/25
74. Solucionar conflictos y desacuerdos.						B/26
75. Beneficiar a los ricos.						B/27
76. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						B/28
77. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						B/29
78. Forzar a la gente a obedecer las normas.						B/30
79. Crear desacuerdos.						B/31
80. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						B/32
81. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						B/33

82. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.

B/34

83. Impedir que la gente dañe a los demás.

B/35

84. Hacer que suban los precios.

B/36

Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirve la **Seguridad Social**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirven los **Sindicatos** en España realmente?

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

Los Sindicatos consiguen:

85. Asegurar una equitativa distribución de bienes.

B/37

86. Solucionar conflictos y desacuerdos.

B/38

87. Beneficiar a los ricos.

B/39

88. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.

B/40

Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
89. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						B/41
90. Forzar a la gente a obedecer las normas.						B/42
91. Crear desacuerdos.						B/43
92. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						B/44
93. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						B/45
94. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						B/46
95. Impedir que la gente dañe a los demás.						B/47
96. Hacer que suban los precios.						B/48

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirven los **Sindicatos**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirve el **sistema económico de grandes Empresas** en España realmente?

(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

Las grandes Empresas consiguen:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
97. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						B/49
98. Solucionar conflictos y desacuerdos.						B/50
99. Beneficiar a los ricos.						B/51
100. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						B/52
101. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						B/53
102. Forzar a la gente a obedecer las normas.						B/54
103. Crear desacuerdos.						B/55
104. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						B/56
105. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						B/57

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
106. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						B/58
107. Impedir que la gente dañe a los demás.						B/59
108. Hacer que suban los precios.						B/60

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirve el **sistema económico de las grandes Empresas?**

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

¿Para qué sirve la **Policía** en España realmente?
(Lee cada una de las frases de abajo y señala con una marca lo que piensas.)

La Policía consigue:

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
109. Asegurar una equitativa distribución de bienes.						B/61
110. Solucionar conflictos y desacuerdos.						B/62
111. Beneficiar a los ricos.						B/63
112. Poner de manifiesto quién es el más fuerte.						B/64

	Siempre	A menudo	A veces	Nunca	No sé	
113. Crear un mejor entendimiento para que la gente pueda vivir y trabajar unida.						B/65
114. Forzar a la gente a obedecer las normas.						B/66
115. Crear desacuerdos.						B/67
116. Dar a la gente la oportunidad de escribir o decir lo que piensa.						B/68
117. Ayudar a la gente a participar en las decisiones importantes que repercuten en su vida.						B/69
118. Hacer que la gente tenga miedo de decir lo que piensa.						B/70
119. Impedir que la gente dañe a los demás.						B/71
120. Hacer que suban los precios.						B/72

OPCION NACIONAL. ¿Para qué otras cosas sirve la **Policia**?

Por favor, escribe tu respuesta aquí:

.....

.....

.....

.....

B/79-80/11



*Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia*