

# revista de **e**DUCCIÓN

Nº 384 ABRIL-JUNIO 2019



**Evaluación de valores sociomorales en escolares.  
Estudio comparativo entre alumnado español y brasileño**

**Evaluation of sociomoral values in students.  
Comparative research between Brazil and Spain**

José María Avilés Martínez  
Maria Suzana De Stefano Menin  
Marialva Rossi Tavares



# Evaluación de valores sociomorales en escolares. Estudio comparativo entre alumnado español y brasileño

## Evaluation of sociomoral values in students. Comparative research between Brazil and Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-410

José María Avilés Martínez

*Universidad de Valladolid*

Maria Suzana De Stefano Menin

*Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP*

Marialva Rossi Tavares

*Fundação Carlos Chagas*

### Resumen

**Introducción:** Las políticas educativas referidas a la educación en valores y a la mejora de la convivencia escolar en países como España y Brasil han descrito trayectorias diferentes en sus desarrollos educativos. Considerando la apuesta de las escuelas españolas en las últimas décadas por una educación en valores, en la investigación se compara la adhesión a cuatro valores morales (Solidaridad, Respeto, Justicia y Convivencia Democrática) entre estudiantes españoles y brasileños (niños y adolescentes) con una escala validada en Brasil y adaptada a la realidad española. Se trata de estudiantes españoles de institutos de Enseñanza Secundaria y brasileños de Enseñanza Fundamental I y II.

**Método:** Se enfrenta al alumnado español (12-18 años) y brasileño (10-18 años) a dilemas morales sobre los cuatro valores que se estudian, posicionándose al elegir alguna de las opciones que se les ofrecen, lo que sitúa a los sujetos en cuatro niveles de adhesión (contra-valor -I-, egocéntrico -II-, sociocéntrico -III y moral -IV-) a partir de la Teoría de la Respuesta al Item (TRI).

**Resultados:** Los resultados muestran que el alumnado español participante presenta un desarrollo mejor que el brasileño a nivel de adhesión a los cuatro valores medidos en esta investigación. Las mayores diferencias se encuentran en

los valores de Solidaridad y Respeto. Es el alumnado más pequeño quien presenta más diferencias, no así el adolescente, especialmente en el valor Justicia, donde sus puntuaciones son semejantes. Por otra parte, parece escasa la adhesión al valor Convivencia Democrática, insuficiente en ambas muestras.

*Discusión:* Se estima relevante la implementación de programas de convivencia en la escuela para estimular y desarrollar la adhesión a valores sociomorales entre escolares.

*Palabras Clave:* Evaluación, Solidaridad, Convivencia, Respeto, Educación en valores socio-morales, Justicia.

### **Abstract**

*Introduction:* Educational policies on education in values and the improvement of school *convivencia* in countries such as Spain and Brazil have described different trajectories in their educational developments. How Spanish schools have been working for values education for decades, the Adherence to four moral values (Solidarity, Respect, Justice and Democratic *Convivencia*) among Spanish and Brazilian students (children and adolescents) with a scale validated in Brazil and adapted to the Spanish reality is compared here. These are Spanish students from Secondary Education Institutes and Brazilian students from Fundamental Teaching I and II.

*Method:* It confronts the Spanish students (12-18 years old) and Brazilian students (10-18 years old) to moral dilemmas about the four values that are studied in which they have to position themselves choosing one of the options offered to them. The results place the students in four levels of adherence in each value (anti-moral value -I-, egocentric -II-, sociocentric -III and moral -IV-) from the Theory of Response to the Item (TRI).

*Results:* The results show that Spanish students present a better development than the Brazilian one in terms of adherence to the four values measured in this research. The greatest differences are found in the values of Solidarity and Respect. It is the smallest student body who presents the most differences, but not the adolescent, especially in the Justice value, where their scores are similar. On the other hand, adherence to the Democratic *Convivencia* value seems insufficient in both samples.

*Discussion:* The implementation of *convivencia* programs in the school is considered relevant to develop adherence to socio-moral values among students.

*Keywords:* Evaluation, Solidarity, *Convivencia*, Respect, Education in socio-moral values, Justice

## Introducción

Esta investigación busca medir la adhesión a los valores sociomorales en estudiantes de escuelas públicas españolas y relacionar los datos obtenidos en España con aquellos recogidos en otra investigación realizada con escolares de Enseñanza Básica y Media de escuelas del Gran São Paulo en Brasil.

En España se ha invertido durante décadas en investigaciones y en proyectos sobre convivencia escolar, violencia entre iguales y sobre fortalecimiento de valores sociomorales (Díaz-Aguado, 2010; Frick, 2016), entre otros.

Diversos autores (Frick, 2016; Zaitegi, Fernández, Uruñuela, Avilés, Boqué, y Gómez, 2010) apuntan que en España las Administraciones Públicas desarrollaron desde 1985 acciones para mejorar la convivencia y el respeto mutuo en las escuelas. Primero la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) y después la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que regulaba el derecho a la educación, ya incluían entre los fines de la actividad educativa el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, la formación para el respeto y la libertad fundamentales y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (MEC, 1985, 1990).

Más tarde, el Real Decreto 732/1995 que establecía los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en las escuelas, crea una Comisión de Convivencia en cada institución compuesta por representantes de la comunidad educativa -familias, alumnado, profesorado y representantes del poder local-, con el objetivo de velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado (MEC, 1995). Así, en muchos territorios, posteriormente empezaron a aparecer normativas de derechos y deberes que regulaban la convivencia y ampliaban las herramientas e instrumentos para poder gestionarla más adecuadamente, conforme a las competencias educativas que habían sido ya transferidas a las distintas comunidades autónomas. Por eso, se desarrollarán diferentes legislaciones regulando diversos elementos cruciales para la convivencia.

Como indica Gómez Rivas (2011), 'la regulación de la convivencia escolar en España se ajusta a un modelo legislativo que tras los enunciados ministeriales básicos, hace depender de las Comunidades

Autónomas la mayor parte del entramado de normas que la afectan. Esta diversidad permite visualizar las distintas perspectivas autonómicas con que se afronta la convivencia escolar, pudiendo obtener de su análisis y contraste mayor riqueza de actuaciones y matices' (p. 151).

Por otra parte, y dentro de las atribuciones que se había reservado el Estado, desde el gobierno español también se impulsa la creación de disciplinas relativas a la educación para la paz y la ciudadanía y los valores democráticos. Se promocionan valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia, incorporando esos valores a los libros de texto y materiales didácticos del alumando. Se intenta cambiar las metodologías y dar formación a los adultos en los valores mencionados, promocionando técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

En la última época, incluso, se ha promovido la formación específica en convivencia no solo al profesorado de las escuelas, sino a formadores específicos en convivencia, disponibles en los centros de formación del profesorado para impartir formación, estimular la creación de proyectos y asesorar a la comunidad educativa.

Para el cumplimiento de esas disposiciones, el gobierno incentivó la realización de estudios e investigaciones en materia de paz y reconoció iniciativas sociales y de medios de comunicación en favor de la paz. Ha desarrollado también estudios sobre la situación de la convivencia en las escuelas españolas (Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Díaz-Aguado, 2010) y ha creado foros de valoración y análisis como el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y otras medidas legislativas, formativas, de recursos y de prevención e intervención.

Por su parte, en Brasil, la educación en valores prevista en la Constitución Federal como meta para la formación ciudadana del alumnado raramente se ha plasmado en la escuela de forma planificada. Durante el período de la dictadura militar (1964-1985) hubo una disciplina obligatoria en las escuelas públicas, la Educación Moral y Cívica, que abordaba los valores cívicos que debían ser seguidos, principalmente conforme a la obediencia seguida a las leyes impuestas por el Estado. Era una disciplina que se caracterizaba por la trasmisión dogmática de normas y deberes.

Con el final de la dictadura, los valores democráticos se impusieron, pero se introdujeron muy poco en la educación. El primer documento que puso la Ética como tema transversal en la enseñanza apareció en 1998 como parte de los Parámetros Curriculares Nacionales. En él los valores

de justicia, respeto, solidaridad y diálogo se tomaron como finalidades básicas de la educación del alumnado-ciudadanía y su construcción fue explicitada a través de medios democráticos, participativos y transversales en varias dimensiones de la vida escolar (Brasil, 1998).

En definitiva, se puede decir que tanto los PCN (Brasil, 1998) como otras iniciativas del Ministerio de Educación relacionadas con la ética en la escuela o la educación en valores, educación para la ciudadanía, o incluso, la enseñanza sobre los Derechos Humanos en la escuela, llegaron muy poco a la realidad de las escuelas públicas brasileñas o fueron incorporadas de una manera superficial.

En una investigación realizada sobre proyectos de educación en valores en escuelas públicas brasileñas (Menin, Bataglia y Zechi, 2013) se constató que de entre más de mil escuelas que decían seguir proyectos de educación de ese tipo, menos del dos por ciento tenían, de hecho, algún proyecto formalizado más explícitamente. Lo que prevalecía en las escuelas era una educación moral realizada de modo asistemático, por cierto profesorado que creía esa formación como necesaria, y con uso de metodologías personales sin ninguna base previa, basadas en la espontaneidad.

Por estos motivos, parece justificada la conveniencia de comparar y medir los valores sociomorales entre estudiantes de sistemas educativos que han tenido una trayectoria tan diversa en términos de educación en valores como el brasileño y el español. Se propone para esa comparación el instrumento de medida de la escala de valores validada en Brasil en la investigación mencionada y adaptado para la lengua española.

## Referentes Teóricos

Según Piaget, los valores son una apuesta afectiva que las personas hacen sobre objetos, acciones, hechos sociales y que mueven a actuaciones en una cierta dirección (Piaget, 1920). Esta apuesta atribuye cualidades a las diversas dimensiones que constituyen la vida humana. Los valores morales son, así, atribuciones de cualidad que se sitúan en principios, reglas, sentimientos o acciones, considerados en la mayoría de las culturas, como buenos o justos (Marques, Tavares y Menin, 2017).

La adhesión a los valores sociomorales fue estudiada en una investigación coordinada por Tavares y Menin (2015) respecto a la perspectiva social

que toma una persona al posicionarse a favor o en contra de valores sociomORALES de respeto, justicia, solidaridad y convivencia democrática. Según Kohlberg (1992), la perspectiva social se refiere al modo en cómo las personas se posicionan frente a otras e interpretan sus pensamientos y sentimientos, así como sobre cómo consideran el papel y el lugar que ocupan en la sociedad. El autor consideró tres perspectivas diferentes – egocéntrica, sociocéntrica y moral-, como se verá más adelante.

Esa investigación sobre valores fue motivada por la llamada ‘crisis de valores’ (La Taille y Menin, 2009) en la que se constataba que los valores tradicionales no eran ya reconocidos como tales y que otros como el éxito, la posición o la apariencia, parecían estar más reconocidos y ser más fuertes. Estudiosos del tema (Bauman, 2013; La Taille, 2009; La Taille y Menin, 2009), han apuntado esa crisis de valores morales en la sociedad en general, en la familia y en las escuelas.

El instrumento usado para esta investigación consistió en un cuestionario mostrado en forma de cuadernos, uno para niños y otro para adolescentes. En la elección de los valores, su definición y la elaboración de sus descriptores, se consideró, principalmente, la contribución de Piaget (1932) y de Kohlberg (1992). Desde el punto de vista de la legislación educativa brasileña se consideraron los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998) que, al establecer la Ética como una materia transversal marcaban valores de respeto mutuo, justicia, solidaridad y diálogo como los más relevantes para el desarrollo moral de niños y adolescentes.

En el cuestionario se presentaban pequeñas historias sobre cada valor que terminaban con una pregunta sobre lo que se debería hacer. Se ofrecían cinco alternativas para que los participantes eligieran, siendo tres las que afirmaban el valor reflejado en la historia y dos que mostraban el contravalor (ver anexo). Estas alternativas representaban diferentes modos de adhesión al valor, en términos de perspectivas sociales. Kohlberg (1992) describe hasta tres perspectivas sociales que puede adoptar una persona ante una situación que observa o vive: una perspectiva individualista, o egocéntrica; otra centrada más en las relaciones grupales, familiares y en normas sociales convencionales, denominada sociocéntrica; y finalmente, otra, llamada moral, más descentrada socialmente y basada en acuerdos establecidos democráticamente por procedimientos justos.

Como resultado de las escalas realizadas para cada uno de los valores estudiados se obtuvo una clasificación de los sujetos en niveles

de adhesión: nivel I, contra-valor; nivel II, adhesión en perspectiva social egocéntrica; nivel III, perspectiva social sociocéntrica; y nivel IV, perspectiva sociomoral. Se constató un desarrollo progresivo de chicos a adolescentes. También el modo de adhesión se mostró distinto en cada valor.

Considerando la investigación para la construcción y validación de la escala de valores sociomorales y teniendo en cuenta la apuesta española por una educación en valores, ahora se indaga si el alumnado español mostraría mayor adhesión a valores que el alumnado brasileño. También, si eso pasaría en los cuatro valores medidos por la escala. Por ello, el objetivo es comparar las respuestas del alumnado de estos dos países.

## Método

### Sujetos

En España participaron 372 niños y niñas (1º ESO y 2º ESO) y 430 adolescentes (3º y 4º ESO y 1º y 2º de Bachillerato)<sup>1</sup> de un total de 802 participantes de once institutos públicos de Valladolid, A Coruña, Barcelona, Madrid y Guadalajara. Por sexos, 195 chicas y 170 chicos entre los pequeños y 220 chicas y 207 chicos entre adolescentes.

Entre el alumnado brasileño, quienes se comparan fueron 1369 niños y niñas (Ensino Fundamental) y 2045 adolescentes (Ensino Médio) de escuelas públicas del Gran Sao Paulo. Por sexos fueron 661 chicas y 677 chicos entre los pequeños y 1070 chicas y 916 chicos entre adolescentes.

### Instrumento

Para el alumnado español fueron traducidos y adaptados los mismos ítems validados en Brasil que midieron adhesión a valores de Justicia, Respeto, Solidaridad y Convivencia Democrática (Tavares et al., 2016). En

---

<sup>(1)</sup> Se denominan como los niños o las niñas a chicas o chicos españoles de entre 12 y 14 años y brasileños de entre 10 a 14 (en Brasil 'crianças do Ensino Fundamental'). Se denominan 'los adolescentes o las adolescentes' a chicos o chicas de entre 14 a 18 años de edad (del mismo modo en Brasil o 'alunos do Ensino Médio').



España la aplicación se hizo con una versión digital en Google Drive en los ordenadores de las escuelas.

## Procedimiento

El análisis de adhesión a valores se hizo a partir de la Teoría de la Respuesta al Item (TRI) usando el modelo de respuesta gradual de Samejima pensado para respuestas politómicas (Araujo, Andrade y Bortolotti, 2009), como es el caso de los items que contienen cinco alternativas de respuesta y no una respuesta cierta y otra equivocada.

Este procedimiento generó una escala de adhesión para cada uno de los valores medidos, una vez que los niveles de corte para la clasificación del alumnado fueron diferentes en cada valor.

Para la construcción de la escala, el procedimiento de la TRI tuvo en cuenta la categorización de las alternativas de respuestas escogidas, las tres pro-valor (egocéntrica, sociocéntrica y moral) y las dos contravalor (egocéntrica y sociocéntrica). Inicialmente se fijó como 100 la media del grado de adhesión al valor y en 25 la desviación estándar. Por lo tanto, las probabilidades de elección de los escolares en relación a las alternativas de cada ítem fueron calculadas a intervalos de 25 en 25 puntos (Tavares, Menin et al., 2016), lo que se repite en la presente investigación, conforme indica la Tabla 1.

Así, las escalas fueron montadas marcando cuatro niveles de adhesión a los valores. Esos niveles, en general, se ordenaron como: nivel I - predominancia de elección de alternativas de contravalor; nivel II - elección de alternativas con perspectiva social provalor más egocéntricas, haciendo uso del valor en función de las necesidades y puntos de vista propios; nivel III - perspectiva provalor sociocéntrica, marcada por considerar al otro próximo, a las personas afectivamente importantes y a la autoridad, o incluso, obedeciendo las reglas y convenciones sociales; nivel IV - perspectiva social propiamente descentrada o moral, en la que la adhesión al valor se da por el reconocimiento de las necesidades y la dignidad de las personas.

## Resultados

Se muestran los puntos de corte de nivel en la Tabla 1 para los cuatro valores. Una persona se consideraba en un cierto nivel cuando la mayoría de sus elecciones se correspondían con alternativas de ese nivel. Por ejemplo, un alumno era clasificado en el nivel IV si sus respuestas tenían un 100% de probabilidad de adhesión al valor por lo menos como respuestas sociocéntricas y un 75% de ellas tenían alta probabilidad de adhesión al valor con perspectiva moral.

Posteriormente se presentan y comentan los resultados en cada valor investigado. Se muestra la distribución del alumnado brasileño y español por los niveles de las escalas por valor, lo que facilitará la comparación entre las dos muestras.

TABLA 1. Puntos de corte en cada uno de los cuatro valores investigados.

Valores	Puntos de Corte										
	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250
Solidaridad	Nivel I		Nivel II		Nivel III			Nivel IV			
Respeto	Nivel I		Nivel II			Nivel III			Nivel IV		
Justicia	Nivel I		Nivel II			Nivel III			Nivel IV		
Convivencia Democrática	Nivel I			Nivel II			Nivel III			Nivel IV	

Fuente: autores de la investigación.

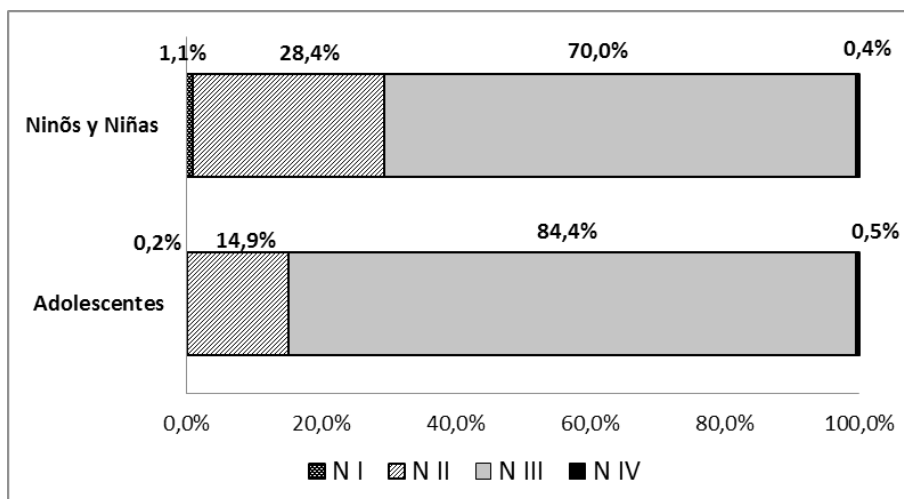
### Adhesión al valor Solidaridad

Las Figuras 1 y 2 resumen la distribución de los participantes en los niveles de la escala de Solidaridad. En este valor se observa un mayor número de sujetos en el nivel III (sociocéntrico), tanto brasileños como españoles, sean niños o adolescentes. En este nivel, una persona elige la Solidaridad, en la mayoría de las ocasiones, movida por convenciones sociales y por obediencia o mantenimiento de las reglas. En otras, se solidariza por presión o por sometimiento a la autoridad, más que por una convicción propia, aunque puede ser solidaria en ausencia de la autoridad.

En el nivel IV se sitúan en este valor casi el 3% de las y los adolescentes españoles. En él una persona opta de forma decidida por la Solidaridad para atender al otro o al grupo, para buscar la igualdad o el bien común, para sensibilizarse de la necesidad del otro o, incluso, para compartir sentimientos y puntos de vista.

FIGURA I. Distribución de la frecuencia de los niveles de SOLIDARIDAD en el alumnado brasileño.

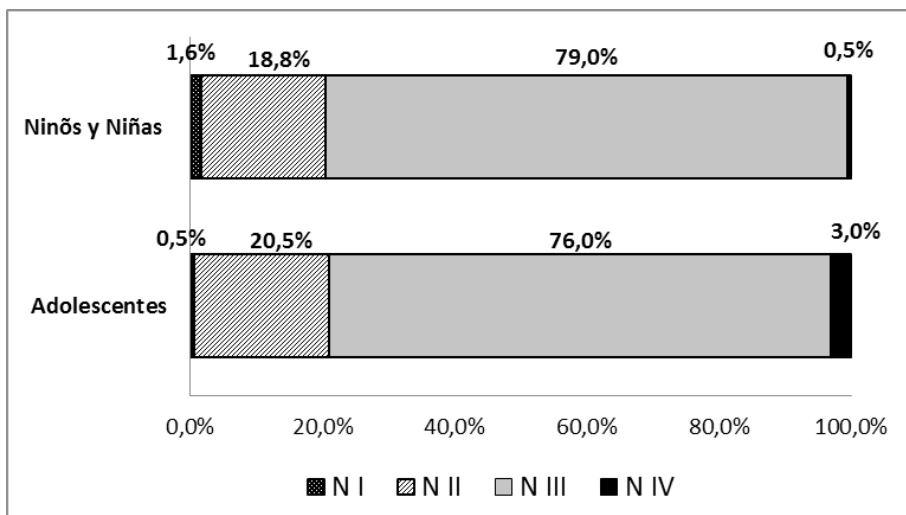
	SOLIDARIDAD - Brasil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Adolescentes</b>	0,2%	14,9%	84,4%	0,5%
<b>Niños y Niñas</b>	1,1%	28,4%	70,0%	0,4%



Fuente: autores de la investigación.

FIGURA 2. Distribución de la frecuencia de los niveles de SOLIDARIDAD en el alumnado español.

	SOLIDARIDAD - España 2016			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Adolescentes</b>	0,5%	20,5%	76,0%	3,0%
<b>Niños y Niñas</b>	1,6%	18,8%	79,0%	0,5%



Fuente: autores de la investigación

Se constata que los niños españoles se concentran más en el nivel III (79%) que los pequeños brasileños (70%). Éstos, aunque están más concentrados en el nivel III, aparecen de forma más acentuada que los españoles, también en el nivel II (28,4%). En el nivel II es frecuente encontrar a una persona que opta por la Solidaridad, principalmente por interés propio, para mantener una buena relación con los otros, por reciprocidad simple (pagar bien por bien), para evitar consecuencias negativas (relación negativa con otros, conflictos, venganzas o no ser mal visto) o incluso, para obtener consecuencias positivas.

En Solidaridad apenas se sitúan pequeños en el nivel I, lo hacen con un porcentaje muy bajo. A este nivel, una persona no se adhiere a la

Solidaridad al no reconocer al otro, omitiendo o no siendo solidaria en el cumplimiento de la norma o a la autoridad. Contravalores en este nivel pueden ser el individualismo, la competición, el corporativismo, la omisión, la indiferencia, el escepticismo o el descrédito en relación a la búsqueda del bien común.

Entre adolescentes, los datos muestran que hay una mayor proporción de alumnado español en el nivel IV que brasileño. También se observa entre el alumnado español una mayor presencia en los niveles bajos (I y II) que entre el brasileño. Así, los españoles muestran una variabilidad mayor de distribución en los cuatro niveles de Solidaridad que los brasileños.

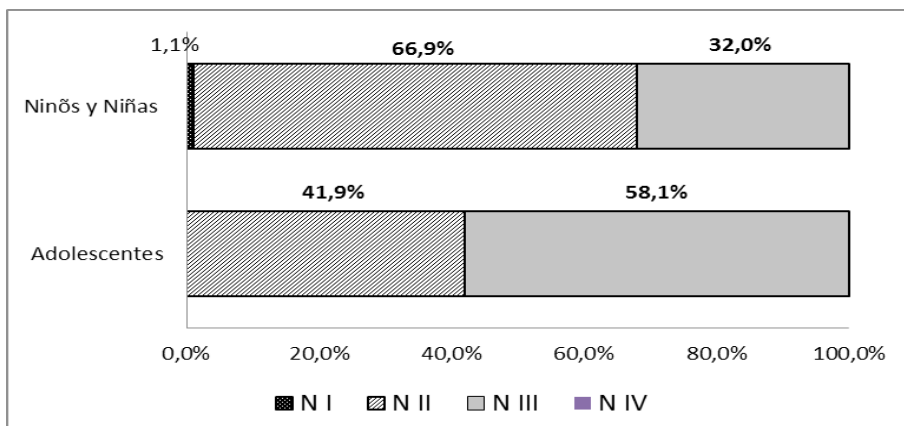
En síntesis, todos los participantes de la investigación, tanto brasileños como españoles están más presentes en el nivel III del valor Solidaridad.

## Adhesión al valor Respeto

Como ocurre con el valor Solidaridad, es entre los más pequeños donde esta diferencia de adhesión al valor entre brasileños y españoles se hace más fuerte. No tanto si consideramos a los adolescentes de los dos países, ahí la puntuación se hace bastante semejante.

FIGURA 3. Distribución de la frecuencia de los niveles de RESPETO en el alumnado brasileño.

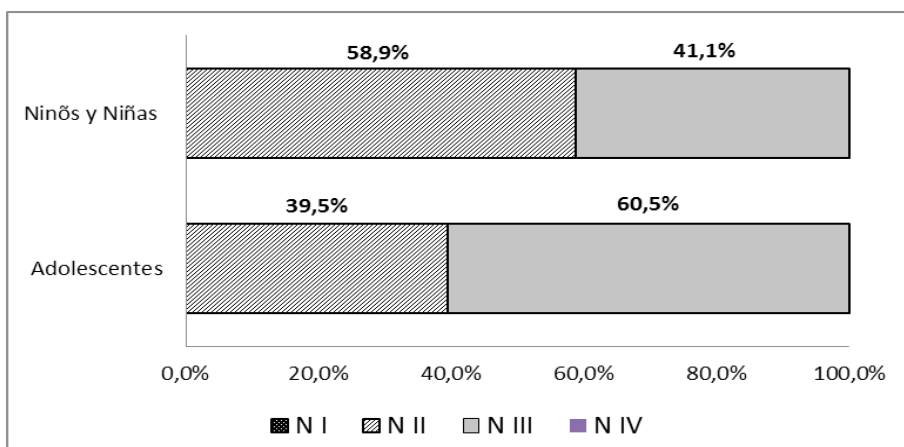
	RESPETO - Brasil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
Adolescentes	0,0%	41,9%	58,1%	0,0%
Niños y Niñas	1,1%	66,9%	32,0%	0,0%



Fuente: autores de la investigación.

**FIGURA 4.** Distribución de la frecuencia de los niveles de RESPETO en el alumnado español.

	RESPETO - España 2016			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Adolescentes</b>	0,0%	39,5%	60,5%	0,0%
<b>Niños y Niñas</b>	0,0%	58,9%	41,1%	0,0%



Fuente: autores de la investigación.

En las Figuras 3 y 4 en que se distribuye la frecuencia de los niveles de Respeto en estudiantes brasileños y españoles respectivamente, se denota un predominio de nivel II (provalor egocéntrico) en los más pequeños de ambos países. Comparativamente, son los estudiantes españoles los que con mayor frecuencia aparecen en el nivel III, sociocéntrico, especialmente entre los de menor edad.

O sea, entre los niños españoles hay un equilibrio mayor en la distribución de sujetos en los niveles II y III, algo que no aparece entre los niños brasileños. En un nivel II, egocéntrico, el individuo opta, frecuentemente por el respeto para evitar las consecuencias negativas para sí mismo o para obtener consecuencias positivas (beneficio propio); o por reciprocidad simple (hacerle al otro lo que él hace), o incluso, por proximidad con las personas implicadas. Puede también optar por el respeto por transferencia de responsabilidad a la autoridad. Ya en el nivel III, la persona opta habitualmente por el respeto, por conformidad, mantenimiento o transmisión de convenciones sociales u obediencia a las reglas y leyes; o incluso, por reciprocidad (regla de oro, *no bagas al otro lo que no quieres que te hagan a tí*).

Entre los adolescentes de ambos países hay una predominancia del nivel III, aunque en los españoles esa diferencia sea, nuevamente, más acentuada.

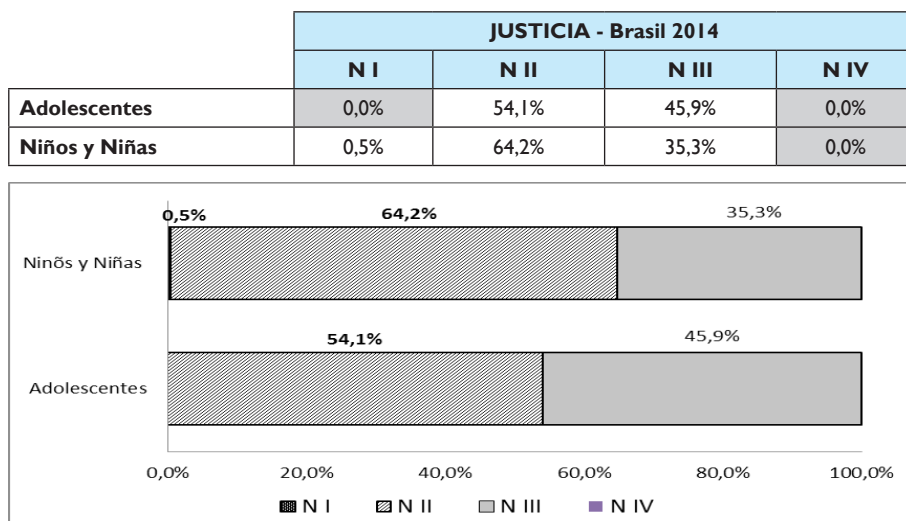
Es posible observar, entonces que el alumnado español presenta una tendencia a una mayor adhesión al valor de Respeto que el brasileño.

## **Adhesión al valor Justicia**

En las Figuras 5 y 6 se observa entre los más pequeños un predominio de nivel II, egocéntrico, aunque los pequeños españoles aparecen más en el nivel III, perspectiva sociocéntrica, marcando una leve diferencia de nuevo con los brasileños.

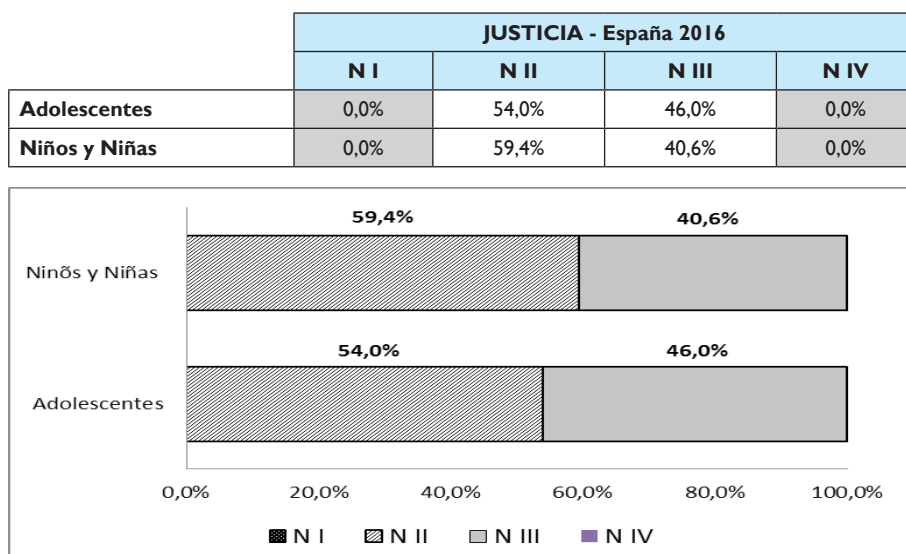
Se constata que la adhesión al valor Justicia prácticamente se iguala entre ambas muestras nacionales entre adolescentes, que se distribuyen casi equilibradamente entre los niveles II y III.

FIGURA 5. Distribución de la frecuencia de los niveles de JUSTICIA en el alumnado brasileño.



Fuente: autores de la investigación.

FIGURA 6. Distribución de la frecuencia de los niveles de JUSTICIA en el alumnado español.



Fuente: autores de la investigación.

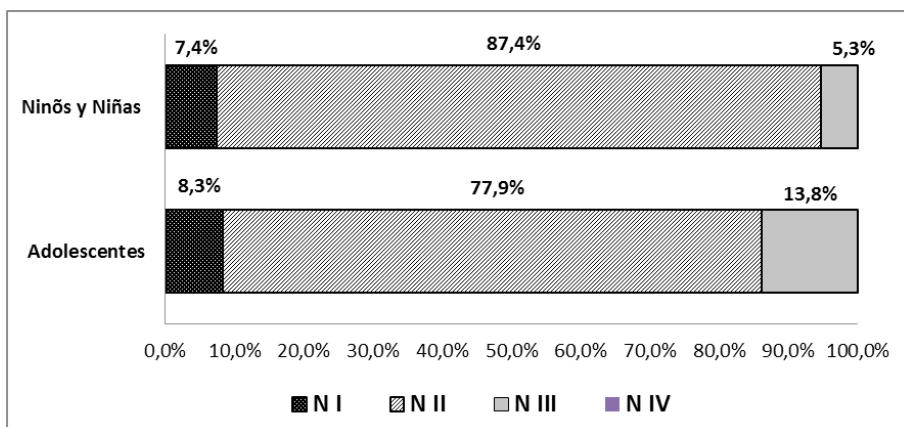


## Adhesión al valor Convivencia Democrática

El valor Convivencia Democrática (Figuras 7 y 8) aparece como el de menor nivel de desarrollo en ambas muestras, comparado con los otros tres, al situarse con un mayor porcentaje en el nivel egocéntrico (nivel II). Tuvo la presencia mas marcada en contravalor (nivel I), y a su vez, una baja representación en niveles sociocéntricos (nivel III).

FIGURA 7. Distribución de la frecuencia de los niveles de CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA en el alumnado brasileño.

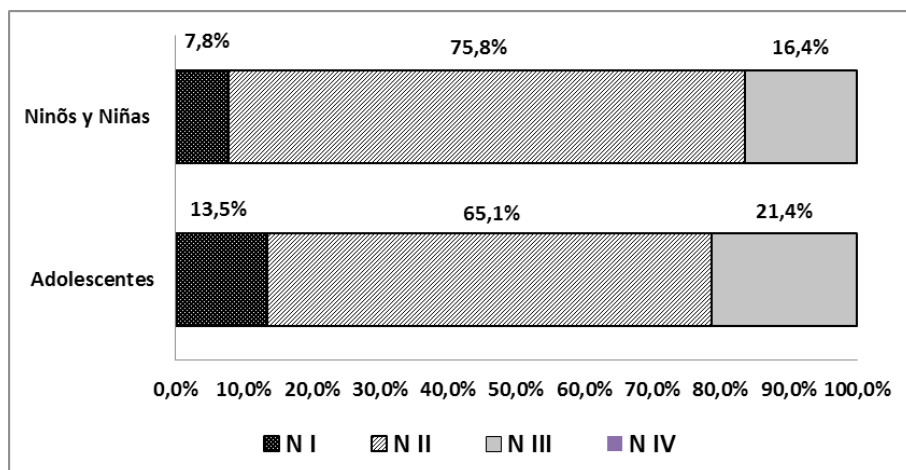
	CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA - Brasil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
Adolescentes	8,3%	77,9%	13,8%	0,0%
Niños y Niñas	7,4%	87,4%	5,3%	0,0%



Fuente: autores de la investigación.

**FIGURA 8.** Distribución de la frecuencia de los niveles de CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA en el alumnado español.

	CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA - España 2016			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Adolescentes</b>	13,5%	65,1%	21,4%	0,0%
<b>Niños y Niñas</b>	7,8%	75,8%	16,4%	0,0%



Fuente: autores de la investigación.

## Discusión

Se observan diferencias de adhesión a los valores entre las muestras, lo que a continuación se matiza para cada valor.

Si consideramos los dos tramos de edad analizados, en el valor Solidaridad, los datos indican que el proceso de desarrollo sociomoral explicitado en la perspectiva social de adhesión al valor es un poco más avanzado entre los españoles.

Para interpretar estos resultados quizás sería bueno hacer referencia a la naturaleza sociocultural y contextual de las muestras comparadas respecto a los valores y decantaciones propias de los niveles III y

IV. En el caso de los centros que componen la muestra española, un número importante de ellos tienen en marcha el objetivo de cumplir los compromisos adquiridos por España en relación con la Estrategia Europa 2020 de reducir las tasas de abandono y fracaso escolar, y comprometidos en una fórmula de agrupación entre ellos para trabajar proyectos comunes, y específicos de aprendizaje en valores, proyectos de aprendizaje-servicio (Batllé, 2013), proyectos de convivencia (Torrego, 2008), prevención de la violencia (UNICEF, 2014) o gestión de situaciones de ciberconvivencia (Avilés y G<sup>a</sup> Barreiro, 2016), etc. Esta dinámica educativa podría explicar los efectos sobre el alumnado y que algunas de sus posiciones respecto a los estadios de desarrollo moral tuvieran que ver con este trabajo. Ello significaría que pudieran estar más avanzados respecto a valores de empatía, solidaridad, estar pendientes de las necesidades de los otros, ... haciendo buena la idea de que, una educación programada con intencionalidad en la formación de los valores de los jóvenes, estimula y acrecienta su progreso personal, también en el ámbito moral.

Sin embargo y por contraste, en las escuelas brasileñas, tanto privadas como públicas, en general no se llegaron a poner generalizadamente en marcha programas de educación en valores, o no específicamente de solidaridad. Eso se constató en la investigación descrita por Menin, Bataglia y Zechi (2013) que investigaron proyectos exitosos de educación en valores en escuelas públicas brasileñas. Así, aunque son comunes entre el profesorado las quejas sobre la llamada crisis de valores en la sociedad en general, y entre niños y jóvenes en particular, las escuelas brasileñas todavía no asumen esa tarea de educar en valores sociomorales como algo propio (Martins y Silva, 2013). Esto puede explicar en parte, las diferencias encontradas.

Respecto al segundo valor analizado, la fuerte presencia del nivel II (pró-valor egocéntrico) entre los más pequeños, especialmente entre los brasileños, muestra una opción de los mismos por alternativas P1 del cuestionario. Ellas se caracterizan por una adhesión al valor Respeto, pero con una motivación de evitar el castigo o buscar consecuencias positivas para sí. Por ejemplo, en una historia sobre padres que utilizan a sus hijos para trabajar en la calle, la alternativa P1 afirmaba que no estaba bien hacer eso, pues podrían ser castigados por la ley. Así, quedan claras las posiciones de los participantes en la investigación que al optar por esas alternativas, escojen el valor del Respeto de forma bastante egocéntrica.

Entre los niños españoles, la diferencia en la distribución de sujetos en el nivel II y III no es tan acentuada como en Brasil. Casi mitad y mitad de ellos están en esos niveles.

Efectivamente los datos sitúan a los pequeños en conductas y dinámicas relacionales que se ajustan al valor en función de la evitación de las consecuencias negativas o la obtención del beneficio individual. La regla actúa como el referente que les guía, lo que decanta sus actuaciones. Es el elemento decisorio que hace pronunciarse al sujeto en una dirección. Pongamos un ejemplo en el que el valor Respeto es crucial. El caso del acoso entre iguales (Olweus, 1998) y las reacciones que provoca entre quienes participan en él (especialmente entre quienes agreden), en estos momentos de desarrollo moral (Nivel II).

En estas situaciones, todos los escolares conocen de forma definida la norma. Por ejemplo, respecto a cómo hay que comportarse en cuanto al respeto a los compañeros en situaciones de acoso. Pero cuando estas dinámicas se dan y algún compañero, o ellos mismos, se ven involucrados o afectados por ellas, recurren a diferentes argumentos que caracterizan el Nivel II en el que mayoritariamente se sitúan (66,9% frente a 32% en Brasil y 58,9% frente a 41% en España):

- La *exculpación*, el argumento más común. Ellos no fueron, no participaron, no faltaron al respeto, negando la individualización de la culpa con el fin de no asumir las consecuencias de la conculcación de la norma (el desrespeto).
- La *provocación ajena*, utilizando la actuación de otros para justificar las acciones propias (reciprocidad simple) sobre ellos.
- La *negación propia de culpa*, recurriendo a responsabilidad colectiva del acoso. Son otros los que acosan, un grupo en el que no está él (obtención del beneficio individual). Se confrontan con el propio grupo para obtener el beneficio de la evitación de culpa. Conforman un desplazamiento de responsabilidad y asignación colectiva del desrespeto.
- El *paraguas colectivo del grupo*. Ante lo innegable del acoso y de su participación en ella, el subterfugio argumentativo es la actuación colectiva. El colectivo como refugio para evitar de nuevo la individualización del desrespeto. Este argumento que utilizan los pequeños en este estadio (Nivel II) en ocasiones es reforzado por las actuaciones de las personas adultas cuando colaboramos en esa visión colectiva de quienes agreden frente a la consideración

individualizada. Esto favorece la obtención de un beneficio, verse arropados y acogidos en ese paraguas colectivo que es el grupo, en el que el nivel de responsabilidad individual por el desrespeto disminuye.

En un polo más avanzado están quienes transitan en el nivel de desarrollo moral siguiente (Nivel III) y manejan valores sociocéntricos como guía más frecuente, y que aparece en un porcentaje mayor entre los españoles que entre los brasileños, lo que puede ocurrir en función de la presencia de programas desarrollados en España con objetivo de prevenir el bullying en las escuelas (Frik, 2016).

En Brasil, las investigaciones realizadas en las escuelas (Tognetta y Vinha, 2012 y Tognetta, Vinha y Avilés, 2014), evidencian que en la escuela todavía no hay tareas que incentiven a los niños a considerar las perspectivas de los otros, y los ambientes sociomORALES son predominantemente autoritarios y frecuentemente irrespetuosos y sin estrategias de resolución pacífica de los conflictos.

De un modo general, también se puede decir que en Justicia hay predominancia del nivel II, pro-valor egocéntrico.

Aunque las diferencias entre los niveles de adhesión al valor Justicia sean muy pequeñas, llama la atención que en España en la escuela se ha desarrollado el trabajo en ese valor. Podemos señalar algunas indicaciones que hemos apuntado antes (solidaridad) sobre la naturaleza de los proyectos que desarrollan los centros de la muestra española. Muchos de ellos incorporan indicadores de prácticas restauradoras en el abordaje de situaciones de bullying o conflicto. La mayoría tienen vigentes en sus reglamentos disciplinarios mecanismos de resolución de conflictos, estrategias en las que se legitima la participación del alumnado de forma activa. La presencia de los castigos para imponer la autoridad está mucho más ausente que en otros centros. En ellos funcionan Sistemas de Apoyo entre Iguales (Avilés, 2018) como los equipos de ayuda, la mediación (Boqué, 2005), la mentoría o cibermentoría (Avilés y G<sup>a</sup> Barreiro, 2016), trasladando la responsabilidad de la resolución de los conflictos y el ejercicio justo de esta tarea al alumnado. Así mismo, algunos de ellos ya han introducido en sus dinámicas disciplinarias prácticas como la Justicia Restaurativa (Hansberry, 2016; Hopkins, 2004) haciendo posible que los procesos punitivos y de castigo sean menos necesarios y reconocidos. Ello favorece y explicaría que los posicionamientos de justicia distributiva y retributiva fueran más adelantados.

Sin embargo en Brasil, las escuelas en general están todavía muy lejos de usar esos métodos disciplinarios y la población escolar que participó en la investigación fue muy diversa, aunque predominaron las escuelas públicas. Aunque existan leyes diferentes que prohíban o busquen prevenir el bullying en las escuelas (Frick, 2016) y algunos proyectos de justicia restaurativa, este tipo de actuaciones son muy raras y esporádicas. En las historias de Justicia utilizadas en esta investigación se vio que muchas veces lo que impedía al alumnado adherirse a un nivel más alto de perspectiva social era la obediencia moral que tenía hacia las rígidas reglas que habían establecido las autoridades de la escuela, en vez de recurrir a respuestas pro justicia más igualitarias o equitativas (Menin, Bataglia, 2017).

En el último de los valores analizados, Convivencia Democrática, el nivel más presente entre los participantes corresponde con una perspectiva social egocéntrica. En él, una persona puede usar formas más dialógicas al resolver conflictos colectivos, pero todavía lo hace para evitarse consecuencias negativas (puniciones) u obtener beneficios (mantener una buena imagen, vínculos personales, o supuesto mérito).

Sin embargo, en el nivel I predomina una perspectiva social de contravalor. La persona busca evitar el conflicto o no hacer nada para resolverlo; puede primar el interés individual al colectivo, o incluso, evitar las consecuencias negativas para sí. Puede ignorar el problema por falta de reglas que orienten su conducta, buscar apoyo en convenciones sociales o delegar el problema a la autoridad competente. Algunas actitudes de contravalor típicas son: violencia, individualismo, indiferencia/omisión, autoritarismo, sumisión a una autoridad externa.

En el nivel III de Convivencia Democrática, poco alcanzado por los participantes, la persona suele optar por buscar soluciones usando las convenciones sociales o recurriendo a la intervención de la autoridad competente. Busca, sobre todo, aprobación social.

Se resalta que solamente el nivel IV alcanza una perspectiva propiamente moral y nadie de las muestras lo alcanza. Aquí, una persona busca soluciones dialógicas al conflicto implicando al colectivo y priorizando su participación para garantizar el bienestar común.

Resulta curioso observar que los adolescentes españoles alcanzan posiciones radicalizadas, pues están en el nivel I (equivalente a contravalor) así como también en el nivel III (provalor sociocéntrico). Así, hay sujetos en el terreno de los contravalores (violencia, individualismo...) y en el

nivel pro-valor sociocéntrico, en el que predomina el diálogo en favor del colectivo apoyándose en las normas de aprobación social. Entre los pequeños y adolescentes brasileños también ocurre eso, pero con menor intensidad.

Se puede interpretar esta extremización entre los españoles de diferentes modos, aunque es posible que se refiera a situaciones que presencian. Por una parte, las situaciones sociales que viven en su realidad les informan de sucesos (inmigración, refugiados, discriminación social, corrupción política y de la democracia) que pueden incitar a posturas extremas de decantación de opciones de convivencia no democrática (contravalor) o de desarrollo democrático (valor sociocéntrico). Por otra, inmersos y socializados en una cultura individual del bienestar (familiar y social), donde les han sido facilitados los derechos de forma natural y no construida por ellos mismos (valorada), el análisis de situaciones donde algunos de esos derechos están amenazados o conculcados, les puede hacer optar por posicionarse de forma extrema, o bien en la autodefensa de sus privilegios amenazados (contravalor), o en la conciencia del déficit que revelan las situaciones, optando por posturas empáticas de más desarrollo moral (valor sociocéntrico).

En la muestra brasileña también hay predominancia del nivel II, egocéntrico, aunque existan extremizaciones principalmente en los adolescentes masculinos, lo que nos sugiere que pueden estar viviendo problemas semejantes a los de los españoles en su medio social.

Considerando estos resultados del valor Convivencia Democrática, deducimos que el uso del diálogo en un colectivo para buscar el bien común es una práctica poco ejercida y acontece raramente entre los estudiantes, en general. Sin embargo, la búsqueda de soluciones individuales parece predominar. Así, se constata una baja adhesión a este valor o una adhesión egocéntrica. Esa tendencia puede ser entendida como una preponderancia del individualismo y ha sido apuntada como una característica globalizada en la contemporaneidad por Bauman (2013) y, de ese modo, podría afectar tanto a estudiantes brasileños como a españoles.

## Conclusiones

Observamos, al analizar la distribución de los estudiantes en los niveles de la escala en los cuatro valores, que el alumnado español,

tanto niños o adolescentes, tienden a presentar un desarrollo mejor que los brasileños a nivel de adhesión a los cuatro valores medidos en esta investigación. Podemos suponer que ese resultado puede ser consecuencia de los programas escolares ya desarrollados en España desde hace décadas, y de su casi ausencia en las prácticas escolares en las escuelas brasileñas, lo que estaría en sintonía y se complementa con otras investigaciones que apuntan sobre el fomento del trabajo en valores como forma de mejorar el clima del aula (Vinha, Nunes, Tognetta y Avilés, 2017), prevenir situaciones de violencia (Chávez Rivera, 2017), fomentar la paz intercultural (Telleschi, 2017) y mejorar el rendimiento académico (Quintana y Valdiros, 2015).

Se destaca como punto relevante el hecho de que ha sido en los valores de Respeto y de Solidaridad donde se ha encontrado una mayor diferencia entre los sujetos brasileños y los españoles. Tal vez sea en relación con esos valores con los que programas educativos españoles de Aprendizaje y Servicio (ApS) se muestren más presentes en el sistema. No en vano se han multiplicado los últimos años (Fernández y García, 2017) las investigaciones que sobre ApS que se han realizado tanto en la universidad como en la enseñanza media y primaria, donde se han implementado los proyectos que tienen en su base valores como la solidaridad (responsabilidad, social, ciudadanía activa, emprendeduría social) o el respeto (formación cívica, participación, trabajo colaborativo). Aún así, entre el alumnado brasileño también hubo mayor adhesión a los valores de Respeto y Solidaridad que a los de Justicia o Convivencia Democrática. Sin embargo, en el caso brasileño es necesario apuntar que este posicionamiento en valores puede reflejar ciertas características culturales. La Solidaridad, por ejemplo, forma parte del ideario considerado 'políticamente correcto' relacionado con el 'brasileño afectivo y solidario' (DaMatta, 2004; Tamayo, 2007), especialmente con aquellos que son próximos, familiares o simpáticos. Por otro lado, las historias de Respeto también reflejarían lo que hoy se considera esperable en la manera de comportarse, lo que hubiera facilitado en el alumnado la elección por deseabilidad social.

Las diferencias mayores entre brasileños y españoles ocurren frecuentemente entre el alumnado más pequeño más que entre adolescentes. En el caso de España, el trabajo en valores por condiciones y perfil es más patente en la escuela primaria que en la secundaria, desde una tradicional cultura profesional a favor del trabajo en valores de las y los



maestros (Rosales, 2012), hasta la propiciación de los currículos escolares, más genéricos en primaria y más tecnificados y alejados en secundaria del trabajo no académico, a pesar de la actualización metodológica que ha supuesto para el profesorado en las últimas décadas la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Este autor 'constata la existencia de diferencias cualitativas importantes en el tema de cultura y valores entre los relatos correspondientes a los centros de ambas etapas' (p. 161).

Por otra parte, es probable que los programas educativos españoles se hayan asentado hoy más establemente entre la población más pequeña, quienes estén menos expuestos a las contradicciones entre lo que la escuela y la familia pretendan fortalecer como valores y lo que viven fuera de esos ambientes. En el caso brasileño, todavía, se constata una falta de implementación de programas en contextos familiares y escolares en edades tempranas, pues hay pocas iniciativas que realmente planeen relaciones constructivas entre las familias del alumnado y sus escuelas en lo que se refiere a educación en valores (Oliveira, 2013). Algo que indica una nueva y relevante línea de intervención e investigación futuras.

Donde se encuentra la menor diferencia entre el alumnado brasileño y español es entre adolescentes, considerando la media de adhesión obtenida en los cuatro valores. La diferencia entre estos estudiantes radica en su distribución por los niveles de la escala, donde los españoles presentan un mayor porcentaje en los niveles más altos de perspectiva social. Eso puede evidenciar que los programas escolares de educación en valores ofrecen lo que Kohlberg (1992) llamó un nivel más uno (+1), en el estadio de juicio moral o de perspectiva social; y que eso puede estar desafiando a algunos alumnos españoles a pensar y tener actitudes morales de perspectivas sociales un poco más descentradas.

Por otra parte, es en el valor Justicia donde la distribución de los estudiantes adolescentes en los niveles de la escala resulta más semejante. Esto puede indicar que en ambos países la adquisición del valor Justicia aún está sujeta a la búsqueda de beneficios para sí (perspectiva egocéntrica) o a lo que la autoridad marca como correcto (perspectiva convencional). Como se indica, en Brasil esta tendencia se explica por la casi ausencia de programas escolares que den participación y autonomía a los jóvenes para pensar las normas que deben determinar sus prácticas y relaciones en la escuela. En España, es posible que los programas existentes, o no estén siendo efectivos o todavía no cubran las diversas

situaciones de exposición y riesgos vividos por los adolescentes fuera de este ambiente.

Finalmente, parece importante llamar la atención sobre la baja adhesión, o adhesión egocéntrica, al valor Convivencia Democrática en la mayoría de estudiantes. Esa tendencia puede demostrar, en definitiva, que la práctica democrática en el cotidiano escolar y en la vida de niños y adolescentes es todavía escasa e insuficiente, lo que es muy relevante para adoptar mecanismos de cambio de esa situación si queremos que la democracia, como forma más amplia de vida y gobierno se fortalezca entre todos.

En el estudio se reconocen limitaciones, una de ellas se refiere al sesgo presente en la muestra brasileña al circunscribirse solo al área de Sao Paulo y no haber representación de otras zonas de un país tan extenso como Brasil. Aun reconociendo este dato, sin embargo, hay que indicar que esta región posee cerca de veinte millones de habitantes y gran parte de estas personas viene de diferentes regiones brasileñas.

Por otra parte, entre los puntos de avance se plantea una prospectiva de investigación que puede resultar estimulante respecto a cómo los niños y adolescentes pueden variar sus valores en un futuro relativamente cercano, variable y versátil, al enfrentarse a los cambios provocados por nuevas situaciones sociales y otras formas de relación ante realidades de inmigración, desigualdades económicas, retos ecológicos, empoderamiento de las mujeres, nuevas tecnologías, ideologías extremas, o amenazas a la libertad y la democracia.

Por otra parte, el presente estudio puede facilitar espacios de reflexión para analizar y comparar el trabajo educativo en valores que se potencia y que se hace desde los diferentes sistemas educativos con el fin de hacer cada vez más conscientes a los profesionales de la educación de la importancia de esta tarea.

## Referencias Bibliográficas

Andrade, D. F., Araujo, E. A., y Bortolotti, S. L. V. (2009). Teoria de resposta ao item. *Revista da Escola de Enfermagem*, 43, (1) 1000-1008, São Paulo. Recuperado de: [[www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)], 12/08/2015].

- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2018). Os sistemas de apoio entre iguais na escola. Americana: Adonis.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y G<sup>a</sup> Barreiro, J. (2016, julio). *Cibermentores*. Recuperado de: [http://convivenciaenlaescuela.es/, 16/10/2016].
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España*. Madrid: PPC.
- Bauman, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Estudos em avaliação educacional, (24), 56, São Paulo: FCC, set/dez. 2013.
- Chávez Rivera, S. F. (2017). Los valores morales y la prevención de la violencia escolar en los estudiantes. Tesis doctoral. Ica: Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado de: [http://181.65.181.124/bitstream/handle/UNH/1322/TP%20-%20UNH.SEG.016.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 28/04/2018].
- DaMatta, R. (2004). *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Recuperado de : [http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm, 29/12/1999].
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato escolar entre iguales en la secundaria obligatoria. (2000-2006)*. Recuperado de: [http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp, 7/02/2007].
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Fernández, E. y García, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. doi:10.1344/RIDAS2017.3.7
- Frick, L. T. (2016). Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Tesis doctoral. Presidente Prudente: Facultad de Ciencias y Tecnología de UNESP.
- Gómez Rivas, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista Amazónica*, 4, (1), 149-185.

- Hansberry, B. (2016). *Restorative practice in schools. Theory, skills and guidance*. London: JKP.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*, London: Jessica Kingsley.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. y Menin, M. S. (Org.). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Martins, R. A. y Silva, I. A. (2013). Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. En Y. La Taille y M. S. Menin (Org.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, C. A., Tavares, M. y Menin, M.S. (2017). *Valores sociomoraais*. Americana: Adonis.
- MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado de: [<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>, 08/04/2015].
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990. Recuperado de: [[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172), 08/04/2015.]
- MEC (1995). Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de Derechos y Deberes de los alumnos y normas de convivencia. (BOE nº 131 de 2 de junio de 1995). Recuperado de: [<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16185-16192.pdf>, 08/04/2015].
- Menin, M. S., Bataglia, P. U. y Zechi, J. A. (Org.). (2013). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. y Bataglia, P. (2017). *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Americana: Adonis.
- Oliveira, A. P. (2013). *Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas*. Disertación de maestrado. UNESP, Presidente Prudente, Brasil.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Piaget, J.(1920) El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. En G. Delahanty y J. Perrés (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis* (pp.181-290). México: Universidad Autónoma Metropolitana 1994.
- Piaget, J. (1932) *O juízo moral na criança*. Traducción Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- Quintana, M. J. y Valdiros, E.A. (2015). Influencia de los valores morales en el desempeño académico en los estudiantes de básica superior de la unidad educativa fiscal Los Vergeles. Bachelor Thesis, Recuperado de: [<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/15418>, 28/04/2018].
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar*, 48 (1), 149-171.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, (n. e.), 07-15.
- Tavares; M.R. y Menin, M.S. (Coord.). (2015). *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. São Paulo; FCC/DPE.
- Tavares, M. R., Menin, M.S., Bataglia, P. U., Vinha, T.P., Martins, R. A. y Moro, A. (2016). Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. *Cadernos de pesquisa*, 46, (159) jan./mar.
- Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos*, 10, (2), 41-63.
- Tognetta, L. R. y Vinha, T. P. (Org.). (2012). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Colección Práxis Educação. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp.
- Tognetta, L., Vinha, T. y Avilés, J.M<sup>a</sup>. (2014). Bullying e negação da convivência ética: quando a violência e um valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 7, 315-322.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2008). *El Plan de Convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción. #ENDviolence. Recuperado de: [[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Ending\\_Violence\\_Spanish\\_WEB\\_240215.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf), 20/05/2018].

- Vinha, T., Nunes, C., Tognetta, L. y Avilés, J.M. (2017). Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. Comunicación presentada en *I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación (CIPSE)*. Libro: *Psicología y Educación para la Salud (Cap. 17)* 147-155.
- Zaitegi, N., Fernandez, I., Uruñuela, P., Avilés, J.M<sup>a</sup>., Boqué, M.C., y Gómez, F. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, (8), 2, 93-132.

**Dirección de contacto:** José María Avilés Martínez. Calle Paseo de Belén 1, Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid. Universidad de Valladolid (España) Despacho 39 Buzón 39. E-mail: aviles@uva.es

## Anexo I:

Ejemplo de ítem del valor JUSTICIA:

J029 - Dos adolescentes, probablemente niños marginales, entran en una heladería llena de clientes. Les gustaría comprar helado. El dueño de la heladería tiene miedo de atenderlos, porque fue asaltado el mes pasado. ¿Qué debe hacer?

- (A) Atenderlos, pues la ley prohíbe la discriminación.
- (B) No atenderlos, porque puede ser otro asalto.
- (C) Atenderlos normalmente, pues no se sabe si son buenas personas o no.
- (D) Atenderlos, pero avisar a algún vigilante.
- (E) Atenderlos, pues es necesario proteger a los otros clientes.

Ejemplo de ítem del valor RESPETO:

R076 - Laia guardaba su diario bien escondido en su cuarto, pero su madre un día lo encontró y lo leyó. Al actuar de esta forma, la madre de Laia

- (A) Actuó como todas las madres y mantuvo en secreto lo que contenía el diario.
- (B) Fue invasiva, porque en nuestra sociedad un diario es algo privado.
- (C) Actuó de forma responsable, porque de esa forma tendrá más información para orientar a su hija.
- (D) Corre el riesgo de que su hija discuta con ella, porque si Laia lo descubre se enfadará mucho.
- (E) Invadió la privacidad de su hija y no debería violar sus secretos.

# Evaluation of sociomoral values in students. Comparative research between Brazil and Spain

## Evaluación de valores sociomorales en escolares. Estudio comparativo entre alumnado español y brasileño

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-410

José María Avilés Martínez

*Universidad de Valladolid*

Maria Suzana De Stefano Menin

*Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP*

Marialva Rossi Tavares

*Fundação Carlos Chagas*

### **Abstract**

*Introduction:* Educational policies on education in values and the improvement of school *convivencia* in countries such as Spain and Brazil have described different trajectories in their educational developments. How Spanish schools have been working for values education for decades, the Adherence to four moral values (Solidarity, Respect, Justice and Democratic *Convivencia*) among Spanish and Brazilian students (children and adolescents) with a scale validated in Brazil and adapted to the Spanish reality is compared here. These are Spanish students from Secondary Education Institutes and Brazilian students from Fundamental Teaching I and II.

*Method:* It confronts the Spanish students (12-18 years old) and Brazilian students (10-18 years old) to moral dilemmas about the four values that are studied in which they have to position themselves choosing one of the options offered to them. The results place the students in four levels of adherence in each value (anti-moral value -I-, egocentric -II-, sociocentric -III and moral -IV-) from the Theory of Response to the Item (TRI).



**Results:** The results show that Spanish students present a better development than the Brazilian one in terms of adherence to the four values measured in this research. The greatest differences are found in the values of Solidarity and Respect. It is the smallest student body who presents the most differences, but not the adolescent, especially in the Justice value, where their scores are similar. On the other hand, adherence to the Democratic *Convivencia* value seems insufficient in both samples.

**Discussion:** The implementation of *convivencia* programs in the school is considered relevant to develop adherence to socio-moral values among students.

**Keywords:** Evaluation, Solidarity, *Convivencia*, Respect, Education in socio-moral values, Justice

## Resumen

**Introducción:** Las políticas educativas referidas a la educación en valores y a la mejora de la convivencia escolar en países como España y Brasil han descrito trayectorias diferentes en sus desarrollos educativos. Considerando la apuesta de las escuelas españolas en las últimas décadas por una educación en valores, en la investigación se compara la adhesión a cuatro valores morales (Solidaridad, Respeto, Justicia y Convivencia Democrática) entre estudiantes españoles y brasileños (niños y Teenagers) con una escala validada en Brasil y adaptada a la realidad española. Se trata de estudiantes españoles de institutos de Enseñanza Secundaria y brasileños de Enseñanza Fundamental I y II.

**Método:** Se enfrenta al alumnado español (12-18 años) y brasileño (10-18 años) a dilemas morales sobre los cuatro valores que se estudian, posicionándose al elegir alguna de las opciones que se les ofrecen, lo que sitúa a los sujetos en cuatro niveles de adhesión (contra-valor -I-, egocéntrico -II-, sociocéntrico -III y moral -IV-) a partir de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI).

**Resultados:** Los resultados muestran que el alumnado español participante presenta un desarrollo mejor que el brasileño a nivel de adhesión a los cuatro valores medidos en esta investigación. Las mayores diferencias se encuentran en los valores de Solidaridad y Respeto. Es el alumnado más pequeño quien presenta más diferencias, no así el adolescente, especialmente en el valor Justicia, donde sus puntuaciones son semejantes. Por otra parte, parece escasa la adhesión al valor Convivencia Democrática, insuficiente en ambas muestras.

**Discusión:** Se estima relevante la implementación de programas de convivencia en la escuela para estimular y desarrollar la adhesión a valores sociomorales entre escolares.

**Palabras Clave:** Evaluación, Solidaridad, Convivencia, Respeto, Educación en valores socio-morales, Justicia.

## Introduction

The following research aims to measure the support to socio-moral values in Spanish public school students and to relate the data obtained in Spain with those found by another research done in Secondary and High Schools from Greater São Paulo in Brazil.

For decades, Spain has invested in research and projects about scholar *convivencia*, violence among peers and the empowerment of socio-moral values (Díaz-Aguado, 2010; Frick, 2016), and others.

Several authors (Frick, 2016; Zaitegi Fernandez, Uruñuela, Aviles, Boqué, and Gomez, 2010) point out the development of actions by the public administration to improve the *convivencia* and the mutual respect in schools in Spain. First, LODE (Organic Law to Regulate Education Rights) and then the Organic Law of General Education System (LOGSE), that sets the rights of education, already included among the directions for education activity, a full development of students' personality, the formation for respect and fundamental liberty, together with democratic principles for *convivencia* (MEC, 1985, 1990).

Later on, the Royal Ordinance 732/1995, which established rights and duties for students and *convivencia* regulations at schools, creates a *Convivencia* Commission at every institution composed by representatives of educative-familiar community, students, teachers and representatives of local politics- aiming to ensure the correct practice of rights and duties to students (MEC, 1995). Then, in many areas, rulings for rights and duties appeared to regulate the *convivencia* and enhance the tools and instruments, in order to manage in the right way, according to educational competences that had been transferred to different Autonomous Communities. That's why have been set different legislations regulating crucial elements for *convivencia*.

As indicated by Gómez Rivas (2011), 'the regulation of *convivencia* at school in Spain is adjusted in a legislative model that brings the basic ministerial orders and becomes dependent on Autonomous Communities in a greater part about norms and regulations that affect them. This diversity allows to see different autonomy perspectives that ethical *convivencia* faces, as well as obtaining a richer analysis of actions and nuances' (p.151).

On the other hand, among the attributions regarded to the State, the Spanish Government has also been pushed to create subjects related

to education for peace, citizenship and democratic values. Values like non-violence, tolerance, democracy, solidarity and justice are promoted, included in books and students' general materials. There has been an attempt to change methodologies and to offer training for adults under the mentioned values, promoting techniques to figure conflicts out, negotiation and mediation.

Moreover, during the last period, specific training in *convivencia* has been promoted not only for teachers at schools, but also for the specific trainers in *convivencia*, available in training spaces for teachers to share training, to stimulate the development of new projects and to assist educational community.

To achieve all the commitments, the government has encouraged research and studies of the topic of peace and has legitimated social attitudes and communication means in favour of peace. Studies about the situation of *convivencia* at Spanish Schools have been developed (Defensor del Pueblo, 1999, 2007, Díaz-Aguado, 2010) and forums to appreciate and analyze it have been created, like *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* (School *Convivencia* State Observatory, in English) along with other legislative, formative, resources, preventive and intervention actions.

For their part, in Brazil, the education in values expected in Federal Constitution as a goal for the citizenship formation of students is barely found at schools in general. During the military dictatorship (1964-1985) there was an obligatory subject at public schools, Moral and Civic Education, which approached the civic values that must be followed, mainly according to obeying laws imposed by the State. It was a subject characterized by the dogmatic transmission of rules and duties.

By the end of the dictatorship, democratic values rose, but with a very low introduction to education. The first document to bring Ethic as a crossing topic in education appeared in 1998, as a part of the National Curricular Guidance. Values as justice, respect, solidarity and dialogue took part as basic aims to a citizen education and its development has been expressed by democratic, participative and crossed means in different dimensions of school life (Brazil, 1998).

Finally, it can be said that either PCN (Brazil, 1998) or other actions from Education Ministry related to ethic at school or education in values, citizen education or teaching Human Rights, got remotely to Brazilian public schools' reality or were incorporated in a superficial way.

An investigation about projects of education in values in Brazilian public schools (Menin, Bataglia and Zechi, 2013) verified that in more than one thousand schools, which were said to follow this kind of education projects, less than two percent had, in fact, any formal and explicit program. The highlights at schools were a moral education carried out in an unsystematic way, by teachers who believed this formation as necessary and using personal methodologies, without any theoretical background, only spontaneously.

For these reasons, it seems justified to compare and assess the socio-moral values among students from different education systems who have followed such a different path regarding to valuing education, like between Brazilian and Spanish students.

For this comparison we suggest the support of a set of values validated in Brazil, during the mentioned research, adapted to Spanish language.

## Theoretical references

According to Piaget, values are an affective commitment that people do over objects, actions, social acts, and lead to practicing in a certain direction (Piaget, 1920). This commitment assigns qualities to different dimensions that constitute human life. The moral values are, then, assignments of qualities that are based on principles, rules, feelings or actions, considered good or fair in most cultures as (Marques, Tavares and Menin, 2017). The adherence to socio-moral values was studied in the research coordinated by Tavares and Menin (2015) about the social perspective, that pushes a person to take part in favour or against socio-moral values of respect, justice, solidarity and democratic *convivencia*. According to Kohlberg (1992), the social perspective refers to the way people face others and build their thoughts and feelings, as well as considering the role and place that they have in society. The author considered three different perspectives - egocentric, sociocentric and moral - as we will see later.

This research about values was motivated by the named 'values crisis' (La Taille and Menin, 2009) and it verifies traditional values that were not recognized as such, and how others like success, social position and appearance seem to be more valued and stronger. Scholars about the topic (Bauman, 2013; La Taille, 2009; La Taille and Menin, 2009) have

pointed out this crisis in moral values in general society, family and schools.

The instrument for the research is based on a questionnaire showed in notebooks, one for children and other for teenagers. In the choice of values, their definition and creation of the keywords, the contribution of Piaget (1932) and Kohlberg (1992) was mainly considered. In Brazilian Educational laws, the National Curricular Directions (Brazil, 1998) established Ethics as a crossed subject in education and considered values like mutual respect, justice, solidarity and dialogue as the most relevant aspect to develop moral in children and teenagers.

In the questionnaire they presented small stories about each value ending with a question about what should be done. Five alternatives were offered to be chosen by the individual, three of them showed the value in the story and the other two, a non-value (see enclosed document). These alternatives represented different ways of adherence to value, under social perspective aims. Kohlberg (1992) describes up to three social perspectives that a person could adopt, facing a situation that was observed or lived: an individualist or egocentric perspective; another centred in group and family relations or conventional social rules, named sociocentric; and finally, a third one, named moral, but offset social perspective and based on democratic social agreements through justice proceedings.

The results in the set of values for each of the studied ones obtained a classification of answers in adherence levels: Level I, non-value; Level II, adherence in social egocentric perspective; Level III, sociocentric perspective; and Level IV, socio-moral perspective. It concluded a progressive development of children and teenagers, as well as a difference of adherence to each value.

Considering the research for development and validation of the set of socio-moral values, its adaptation to apply in Spain, and bearing in mind the Spanish effort in an education in values, it is questioned if Spanish students would show more adherence to values than Brazilian ones, and if this would happen under the four values measured in the scale. Finally, it aims to compare the students' responses from the two countries.

## Method

### Sample

372 children participated in Spain (1st and 2nd year of Secondary education) and 430 teenagers (3rd and 4th year of secondary, and 1st and 2nd year of High School) from 11 public institutions in Valladolid, A Coruña, Barcelona, Madrid and Guadalajara. 195 girls and 170 boys, in the group of children and 220 girls and 207 boys in the teenagers one participated in the study.

In Brazil they compared 1369 girls and boys (Secondary School) and 2045 teenagers (High School) from public schools in Greater São Paulo. There were 661 girls and 677 boys in the children, and 1070 girls and 916 boys in the teenagers.

### Instrument

For Spanish students, the validated items in Brazil were translated and adapted, and measured adherence to Justice, Respect, Solidarity and Democratic *Convivencia* Values (Tavares et al., 2016). In Spain, the application was made with a digital version on Google Drive in the computers from the schools.

### Procedure

The analysis of adherence to values was done with from Item Response Theory (ITR) using the gradual response model of Samejima, thinking about polytomous answers (Araujo, Andrade and Bortolotti, 2009), as the cases with five possible options did not have right or wrong answers.

This procedure created an adherence scale for each one of the values measured, as the levels of classification for the students were different in each value.

In order to build the set, the ITR procedure categorized the different answers chosen (three in favour of value: egocentric, sociocentric and moral) and the other two about the non-value (egocentric and

sociocentric). Initially, was set as 100 the medium level of adhesion to value and 25 was the standard deviation. Thus, the respondents' choice of probabilities related to alternatives for each item was calculated in 25 points intervals (Tavares, Menin et al., 2016), which is reproduced in the current research, in table 1. Consequently, the sets were developed indicating four levels of adhesion: Level I - major probability to choose non-value alternatives; Level II - choice of alternatives with a pro-value perspective, but egocentric, those who use the value according to their personal necessities and points of view; Level III - sociocentric pro-value perspective, characterized by considering the close ones, to sentimentally important people and authorities, or obeying rules and social conventions; Level IV –social perspective, properly decent or moral, in which adhesion to values are given by recognizing the people's needs and dignity.

## Results

The points for level cuts are shown on Table 1 for the four values. An individual was belonged to a particular level when most of his/her choices happened in alternatives up to that level. For example, a student was classified as a Level IV if his/her answers had 100% possibility of adhesion to sociocentric values and 75% of them in high possibility of adhesion to value in a moral perspective. Later one, the results of each studied value will be shown. The distribution of Brazilian and Spanish students according to the levels in the set of values is also presented, which allows the comparison of the samples.

TABLE I. Cut Points for each of the values studied

Values	Cut-off points										
	0	25	50	75	100	125	150	175	200	225	250
Solidarity	Level I		Level II		Level III			Level IV			
Respect	Level I		Level II			Level III			Level IV		
Justice	Level I		Level II			Level III			Level IV		
Democratic Convivencia	Level I			Level II			Level III			Level IV	

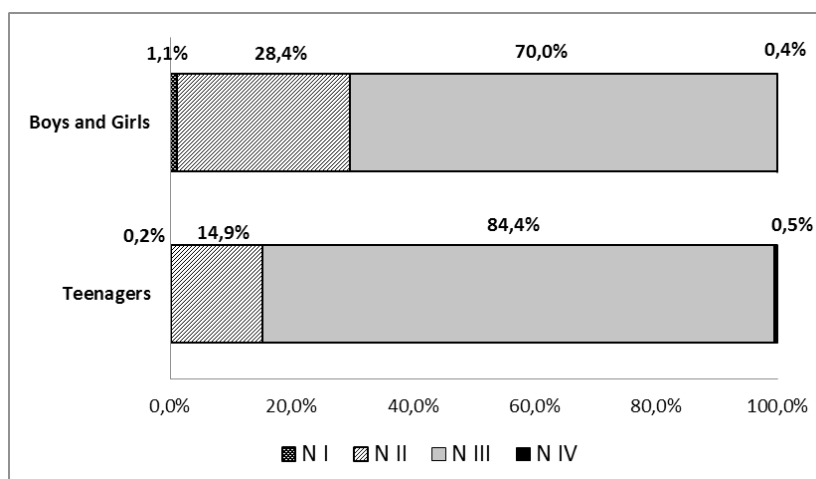
Source: authors of the research.

## Adhesion to Solidarity

Figures 1 and 2 summarize the distribution of participants in levels of Solidarity scale. In this value, most individuals are in Level III (sociocentric), not only Brazilian but also Spanish children and teenagers. In this level, the person chooses Solidarity in most scenarios motivated by social conventions and to follow the rules. In others, it expresses solidarity by pressure or submission to authority, rather than by a conviction of their own, although it can be solidary in the absence of authority.

**FIGURE I.** Frequency distribution of Solidarity levels among Brazilian Students.

	<b>SOLIDARITY - Brazil 2014</b>			
	<b>N I</b>	<b>N II</b>	<b>N III</b>	<b>N IV</b>
<b>Teenagers</b>	0,2%	14,9%	84,4%	0,5%
<b>Boys and Girls</b>	1,1%	28,4%	70,0%	0,4%

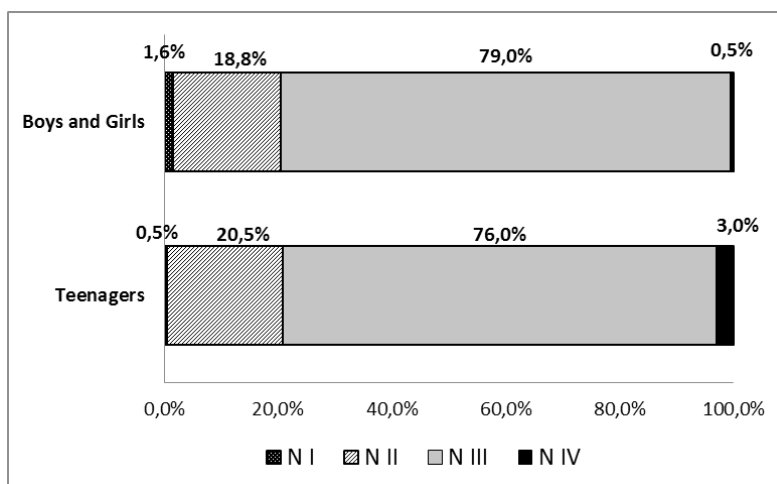


Source: authors of the research.



FIGURE 2. Frequency distribution of Solidarity levels among Spanish Students.

	SOLIDARITY - Spain 2016			
	N I	N II	N III	N IV
Teenagers	0,5%	20,5%	76,0%	3,0%
Boys and Girls	1,6%	18,8%	79,0%	0,5%



Source: authors of the research.

It is observed that more Spanish children (79%) than Brazilian one (70%) are concentrated in Level III. Although Brazilians are more concentrated in Level III, they also appear in a high percentage in Level II (28,4%). In Level II, it is usual to see a person who chooses Solidarity mainly for interest or to keep a good relationship with others, for simple reciprocity (return good for good), to avoid negative consequences (negative relation with others, conflicts, revenge or to not take kindly) or even to get positive consequences.

Only children are placed in Level I, even so, in low percentages. Here, a person does not adhere to Solidarity when he/she does not recognize others, omitting or not being sympathetic to others under social rules or facing authority. Non-values in this level can be individualism, competition,

corporatism, omission, indifference, skepticism or to despise the relation to aim one's own good.

About Spanish teenagers, 3% of the respondents are ranked in Level IV. Here, a person adopts Solidarity to fit with others or in the group, seeking for equality or public good, to raise awareness about the others' necessity or, even, to share feelings and points of view. Among teenagers, data show that there are more proportion of Spanish students in Level IV than Brazilian. In contrast, it is observed a major Spanish presence than Brazilian in lowest levels (I and II). Thus, Spanish respondents show more distribution variability than Brazilian ones through the four levels of Solidarity.

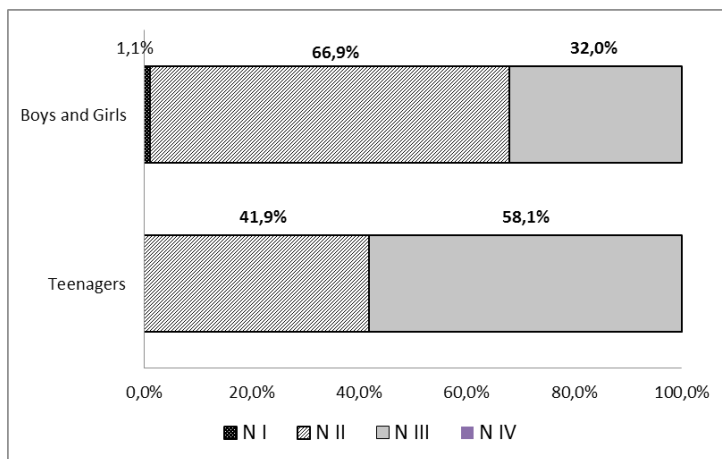
In summary, all the participants in the research, either Brazilian or Spanish are mainly placed in Level III of the value Solidarity.

### Adhesion to the value Respect

Just like in the value Solidarity, the difference of adhesion between Brazilian and Spanish students are stronger among the youngest. Therefore, if we consider the teenagers from both countries, then the score will be really similar.

**FIGURE 3.** Frequency distribution of Respect levels among Brazilian Students.

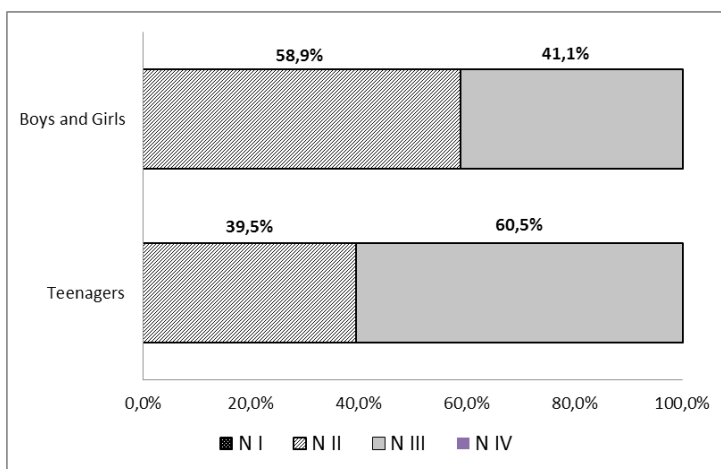
	RESPECT - Brazil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Teenagers</b>	0,0%	41,9%	58,1%	0,0%
<b>Boys and Girls</b>	1,1%	66,9%	32,0%	0,0%



Source: authors of the research.

**FIGURE 4.** Frequency distribution of Respect levels among Spanish Students.

	RESPECT - Spain 2016			
	N I	N II	N III	N IV
<b>Teenagers</b>	0,0%	39,5%	60,5%	0,0%
<b>Boys and Girls</b>	0,0%	58,9%	41,1%	0,0%



Source: authors of the research.

In figures 3 and 4, where the frequency of levels of respect are distributed between Brazilian and Spanish students, respectively, it is noted that Level II is found (egocentric pro-value) among the youngest in both countries. In comparison, the Spanish students are the ones who appear in Level III, sociocentric, specially, the younger ages.

In other words, in Spanish kids, there is a bigger balance of distribution in Levels II and III, which doesn't appear in Brazilian kids. In Level II, egocentric, the person often chooses out of respect, to avoid negative consequences for him/herself or to achieve positive consequences (own benefit); or for simple reciprocity (do as you would be done by), or even to close to who is involved. They can also choose respect to transfer responsibility to authority. In Level III, the person frequently chooses respect because they agree to keeping the transmission of social conventions or obeying to rules and laws; or even, out of reciprocity (golden rule: "do not do to others what you would not want to be done to you"). In students from both countries, most individuals are in Level III, even though in Spain, this difference is, again, higher.

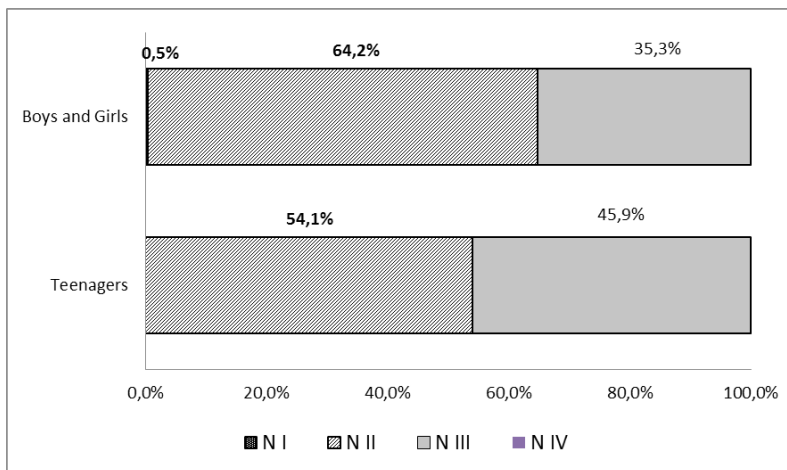
It is possible to observe, then, that more Spanish students than Brazilian ones present a bigger tendency to adhere to the value of Respect.

### **Adhesion to value of Justice**

In figures 5 and 6 it is noted that most of the youngest individuals in Level II, egocentric, especially the Spanish ones are also well scored in Level III, sociocentric perspective, which highlights a small difference with Brazilian ones once again.

FIGURE 5. Frequency distribution of Justice levels among Brazilian Students.

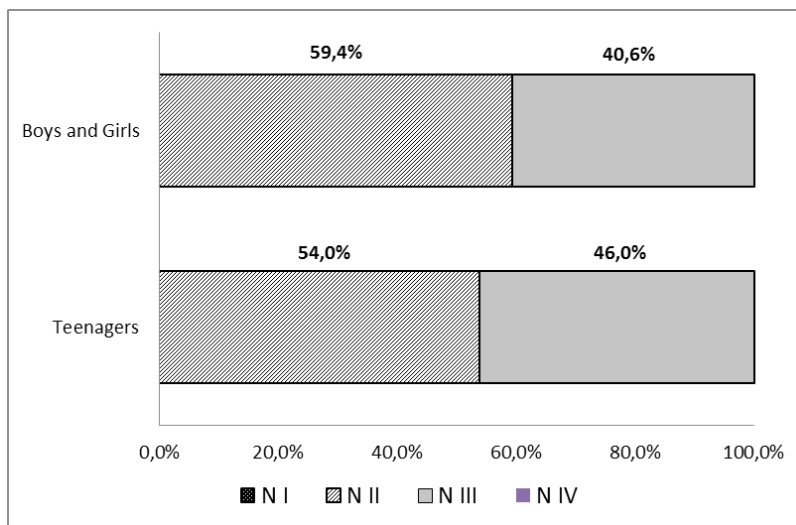
	JUSTICE - Brazil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
Teenagers	0,0%	54,1%	45,9%	0,0%
Boys and Girls	0,5%	64,2%	35,3%	0,0%



Source: authors of the research.

FIGURE 6. Frequency distribution of Justice levels among Spanish Students.

	JUSTICE - Spain 2016			
	N I	N II	N III	N IV
Teenagers	0,0%	54,0%	46,0%	0,0%
Boys and Girls	0,0%	59,4%	40,6%	0,0%



Source: authors of the research.

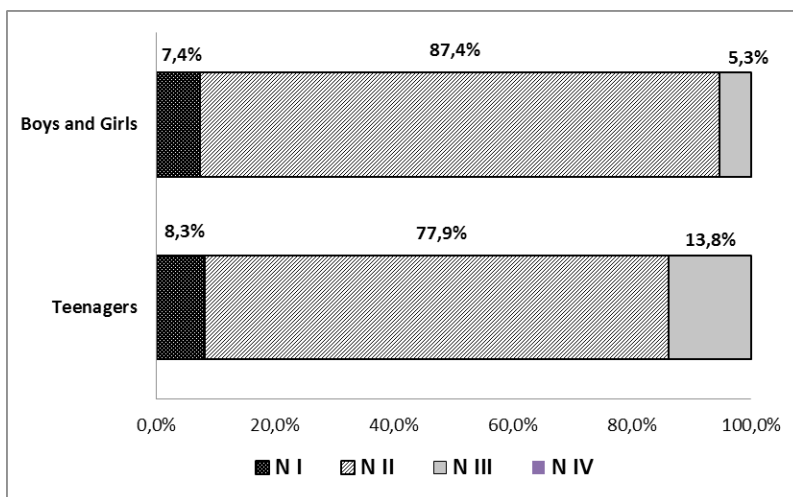
It is noted that the adhesion to the value of Justice is almost the same in teenagers of both nationalities, who are almost equally distributed in Levels II and III.

### Adhesion to value of Democratic Convivencia

The value of Democratic *Convivencia* (figures 7 and 8) appears as the lower level of development in both samples, compared with the other three ones, which are placed with a higher percentage in egocentric level (Level II). It was highlighted as a non-value (Level I) and then, a small representation in sociocentric levels (Level III).

FIGURE 7. Frequency distribution of Democratic *Convivencia* levels among Brazilian Students.

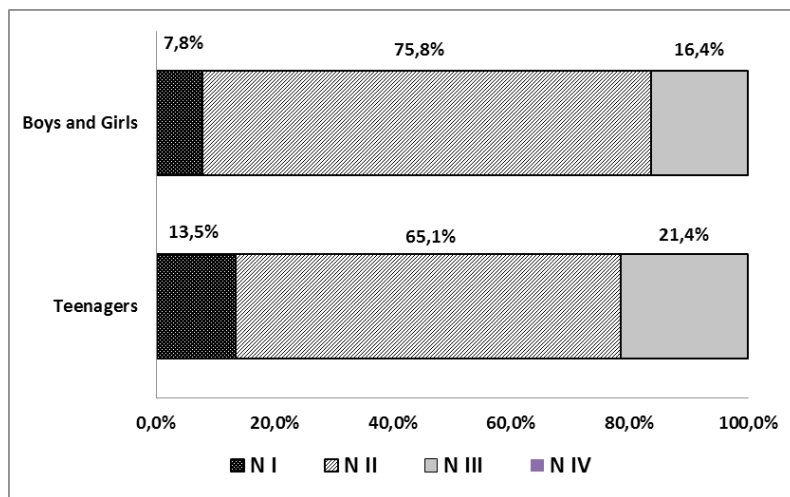
	DEMOCRATIC CONVIVENCIA - Brazil 2014			
	N I	N II	N III	N IV
Teenagers	8,3%	77,9%	13,8%	0,0%
Boys and Girls	7,4%	87,4%	5,3%	0,0%



Source: authors of the research.

FIGURE 8. Frequency distribution of Democratic *Convivencia* levels among Spanish Students.

	DEMOCRATIC CONVIVENCIA - Spain 2016			
	N I	N II	N III	N IV
Teenagers	13,5%	65,1%	21,4%	0,0%
Boys and Girls	7,8%	75,8%	16,4%	0,0%



Source: authors of the research.

## Discussion

We can see in the samples different adhesions to values, which will correspond to in each value as follows.

If we consider the age-rate analyzed in Solidarity value, data indicate that the socio-moral development process presented in the social perspective of adhesion to the value is more advanced in Spanish students.

To interpret the results, it might be good to refer to the sociocultural and background nature of the compared samples concerning the values and specific settling of Levels III and IV. In the Spanish schools sample, an important number of them keep on working to accomplish the commitments established by Spanish authorities, regarding to Europe 2020 Strategy, to reduce rates of school dropout and failure and pledged to a group work among them to act in common projects (specific ones in values learning, Service-Learning programs) (Batllé, 2013), *convivencia* projects (Torrego, 2008), violence prevention (UNICEF, 2014) or digital *convivencia* situations (Avilés and G<sup>a</sup> Barreiro, 2016), etc. This educative dynamic could explain the effects on the students, whose responses



in the stages of moral development were related to this paper. This would mean that Spain could be more advanced, concerning to values of empathy, solidarity, awareness about others needs, which provides a great approach that a good, planned and intentional education to develop values among youngsters stimulates and adds personal progress also in a moral environment.

However, and in contrast, either private or public Brazilian schools, generally, had not reached to use, in general, programs of value education, particularly in solidarity. This is reported in the research described by Menin, Bataglia and Zechi (2013), who have investigated well-succeeded projects of value education in Brazilian public schools.

Thus, despite the so common complaints of teachers about the so called crisis of values in society and, particularly among boys and girls, the Brazilian schools do not take on the task to educate socio-moral values as something of their own (Martins and Silva, 2013). This can explain the found differences partly.

Regarding to the second value analyzed, the high score in Level II (pro-value egocentric) in the youngest kids, specially the Brazilian ones, shows an option of themselves to alternatives P1 of the questionnaire. They are characterized by the adhesion to the value of Respect, but, with a motivation to avoid punishments or to look forward to positive consequences. For example, in a story about parents who use their kids to work on the streets, the alternative P1 affirmed that it was not good to do that because they could be punished by the law. Thus, it is clear the position of respondents in the research as they adhere to the value of respect in a very egocentric way when they choose these alternatives.

In Spanish kids, the difference of distribution of respondents in Level II and III is not as obvious as it is in Brazil. Almost half and half of them are in these two levels.

Indeed, the data place the children in behaviours and relational dynamics that match the value in terms of avoiding negative consequences or achieving individual benefit. The rule acts as the bookmark that guides them, which decides their performances. It is the decisive element that makes the person act in one direction. Let's consider an example in which the Respect value is crucial. The case of bullying (Olweus, 1998) and the reactions it arises in those who participate (especially the bullies) in these moments of moral development (Level II).

In these situations, all the students know the rule in a definite way, for example, regarding to the behaviour of peers in situations of bullying. But, when these dynamics happen and a partner or even themselves are involved or affected, they search for different arguments that characterize Level II, in which they are mostly placed (66,9% to 32% in Brazil and 58,9 to 41% in Spain):

- *Exculpation, the most common argument.* They were not there, did not participate, did not disrespect... the denial of the individualization of guilt in order not to assume the consequences of the rule violation (disrespect).
- *The provocation of others,* using actions done by different students as an excuse to justify their own actions (simple reciprocity).
- *The self-denial of guilt,* resorting to collective responsibility for harassment. There are others who harass, a group to which they do act belong (obtaining individual benefit). They confront their own group to avoid the consequences of guilt. They change the source of responsibility and create a collective assignment of disrespect.
- *The collective umbrella of the group.* Given the undeniable nature of the harassment and their participation in it, the argumentative subterfuge is collective action. The collectivity as a refuge to avoid the individualization of disrespect again. This argument used by children in this stage (Level II) is sometimes reinforced by the actions of adults, when we collaborate with a collective vision of *those who attack* against *individualized consideration*. This enhances the obtaining of a benefit, to be protected, and shielded by that collective umbrella that is the group, in which the level of individual responsibility for disrespect decreases.

In a more advanced stage, there are those who go to the next level of moral development (Level III) and handle sociocentric values as the most frequent guide, which appears in a higher percentage in Spanish students than in Brazilians ones, which may occur because of the programs developed in Spain, which aim to prevent bullying in schools (Frick, 2016).

In Brazil, the research carried out in schools (Tognetta and Vinha, 2012; Tognetta, Vinha and Avilés, 2014), shows that there are still no tasks that encourage children to consider others' perspectives, socio-

moral environments are mostly authoritarian, often disrespectful and without strategies for peaceful resolution of conflicts.

In a general way, it can also be said that, about Justice, there is a predominance of Level II, egocentric pro-value.

Although the differences between the levels of adherence to the value of Justice are very small, it stresses that Spain has developed some nice work on that value at school. We can point out some indications that we pointed out before (solidarity) about the nature of the projects developed by the centres in the Spanish sample. Many of them incorporate indicators of restorative practices in dealing with situations of bullying or conflict. Most of them have, in their disciplinary mechanisms to regulate the resolution of conflicts, strategies in which the participation of the students is legitimated in an active way. The presence of punishments to impose authority is much more absent than in other centres. They work with Peer Support Systems (Avilés, 2018) such as aid teams, mediation (Boqué, 2005), mentoring or cyber-mentoring (Avilés and G<sup>a</sup> Barreiro, 2016), transferring responsibility for the resolution of conflicts and the fair exercise of this task by the students. Consequently, some of them have already introduced in their disciplinary activity some practices such as Restorative Justice (Hansberry, 2016; Hopkins, 2004), making it possible for punishment and punitive processes to be less necessary and recognized. It favours and can explain the more advanced positions of distributive and retributive justice.

However, in Brazil, schools in general are still far from using these disciplinary methods and the sample of students that participated in the research was very diverse, although public schools predominated. Even there are both different laws that prohibit or seek to prevent bullying in schools (Frick, 2016) and some restorative justice projects; these types of actions are very rare and uncommon. In the stories of Justice used in this research, it was seen several times that what hampered students from adhering to a higher level of social perspective was the moral obedience that they had towards the rigid rules which had been established by the school authorities, instead of turning to more egalitarian or equitable justice responses (Menin, Bataglia, 2017).

In the last analyzed value, Democratic *Convivencia*, the participants correspond mostly to a social egocentric perspective level. Here, a person can use more open to dialogue ways to resolve collective conflicts, but still does so to avoid negative consequences (punishments) or to

obtain benefits (maintaining a good image, personal links, or supposed merit). Nevertheless, in Level I, a social perspective of non-value takes precedence. The person seeks to avoid the conflict or to do nothing to solve it; the individual interest may prevail over the collective one, or even to avoid negative consequences for themselves. You can ignore the problem because of a lack of rules that guide your behaviour, seek support in social conventions or delegate the problem to the competent authority. Some non-value typical attitudes are: violence, individualism, indifference/omission, authoritarianism, submission to an external authority.

In Level III of Democratic *Convivencia*, slightly reached by the participants, the person usually chooses to look for solutions using social conventions or resorting to the intervention of the competent authority. He/she searches, social approval above all.

It is emphasized that only Level IV reaches a properly moral perspective and none of the samples achieves it. Here, a person seeks open to dialogue solutions to the conflict, involving the collectivity and prioritising their participation to guarantee the common good.

It is curious to note that Spanish teenagers reach radicalized positions because they are in Level I (equivalent to non-value) as well as in Level III (sociocentric pro-value). Thus, there are individuals in the field of non-values (violence, individualism ...) and in the sociocentric pro-value level, in which dialogue in favour of the group predominates, relying on the rules of social approval. Among Brazilian children and teenagers, this also happens, but with less intensity.

This exacerbation among Spanish students can be interpreted in different ways, it is even possible to refer to situations in which they are present: On the one hand, the social situations that they live in their reality inform them of events (immigration, refugees, social discrimination, political corruption and democracy), that can incite extreme positions of decanting options of non-democratic *convivencia* (non-value) or of democratic development (sociocentric value). On the other hand, they are immersed and socialized in an individual culture of well-being (family and social), where rights have been provided in a natural way and not built by themselves (valued), and the analysis of situations where some of those rights are threatened or oppressed, so they may choose to put themselves in an extreme situation, either in self-defense of their threatened privileges (non-value), or in the

awareness of the deficit revealed by those situations, which makes them opt for empathic positions of a higher moral development (sociocentric value). In the Brazilian sample, there is also predominance of Level II, egocentric, although there are extremes mainly in male teenagers, which suggest that they may be living similar problems to those of Spaniards in their social environment.

Considering these results of the Democratic *Convivencia* value, we infer that using collective dialogue, in order to seek the common good is a poorly exercised practice and it generally happens rarely among students. However, the search for individual solutions seems to predominate. Therefore, a low adhesion to this value or an egocentric adhesion is observed.

This tendency can be understood as prevailing individualism and has been pointed out as a globalized feature in contemporaneity by Bauman (2013) and, thus, it could affect both Brazilian and Spanish students.

## Conclusions

We observe, when analyzing the distribution of students in the levels of the set of the four values, that Spanish students, both kids or teenagers, tend to show a better development than the Brazilian students in terms of adherence to the four values measured in this investigation. We can assume that it may be a consequence of the school programs that have already been developed in Spain since past decades, and the almost complete absence of them in school practices in Brazilian centres, which would be in complemented synchrony by other researches that point to the promotion of work in values as a way to improve school climate (Vinha, Nunes, Tognetta and Avilés, 2017), to prevent situations of violence (Chávez Rivera, 2017), to promote intercultural peace (Telleschi, 2017) and to improve academic performance (Quintana and Valdiros, 2015).

The fact that it has been in the values of Respect and Solidarity where a greater difference between the Brazilian and Spanish respondents has been found stands out as a relevant point. Perhaps it is related to those values in which Spanish educational Service-Learning Programs are more active in the system.

Not for nothing has the research on Service-Learning Programs taken place both in the university and in high and primary school in the last few years, with projects whose values are based on solidarity (responsibility, social, active citizenship, social enterprise) or respect (civic training, participation, collaborative work). Even so, among the Brazilian students, there was also greater adherence to the values of Respect and Solidarity than to those of Justice or Democratic *Convivencia*. However, in the Brazilian case, it is necessary to point out that these scores in values may reflect certain cultural characteristics. Solidarity, for example, is part of the ideology considered 'politically correct', related to the 'affectionate and supportive Brazilian image' (DaMatta, 2004; Tamayo, 2007), especially towards those who are close, familiar or friends. On the other hand, the stories of Respect would also reflect what is now considered to be expected in the way of behaving, which would have made it easier for the students to choose social disability.

The major differences between Brazilians and Spaniards occur frequently in the younger students. In the case of Spain, work in values, because of conditions and profile, is more evident in primary than in secondary school, from a traditional professional culture, which covers from the teachers in favour of that work in values (Rosales, 2012) to the implementation of school codes; it is more generic in primary and more technical and remote in secondary, of non-academic work, despite the methodological update, that has meant for teachers in recent decades the extension of compulsory education up to 16 years. This author 'confirms the existence of important qualitative differences in the subject of culture and values in the stories that correspond to the centers of both stages' (p.161).

However, it is likely that the Spanish educational programs have been settled more firmly in the younger population, who are less exposed to the inconsistencies between what the school and the family try to strengthen as values and what they live outside those environments. In the Brazilian case, there is still a lack of implementation of programs in family and school contexts at an early age, since there are few initiatives that really plan constructive relationships between the students' families and their schools in terms of education of values. (Oliveira, 2013). This is something that indicates a new and relevant line of intervention and future research.

The smallest difference between Brazilian and Spanish students is found in teenagers, considering the average of adherence scored in the four values. The difference between these students lies in their distribution by scale levels, where Spaniards present a higher percentage in the highest levels of social perspective. This can show that the school programs of education in values offer what Kohlberg (1992) named a level plus one (+1), in the stage of moral judgment or social perspective; and this may be challenging some Spanish students to think and have a little more decentered moral attitudes of social perspectives.

Moreover, it is in the Justice value that the distribution of teenager students, in the different levels, is more similar. This may indicate that, in both countries, the acquisition of the Justice value is still subordinated to the search for self-benefits (egocentric perspective) or to what the authority defines as correct (conventional perspective). As indicated, this trend is explained in Brazil by the almost complete absence of school programs that offer participation and autonomy to young people to think about the rules that should determine their practices and relationships at school. In Spain, it is possible that the existing programs are not being effective or do not cover the various situations of exposure and risks experienced by teenagers outside this environment.

Finally, it is important to draw attention to the low (or egocentric) adherence to the value of Democratic *Convivencia* in most students. This tendency can surely demonstrate that democratic practice, in the school routine and in the lives of children and teenagers, is still scarce and insufficient; that is the reason why it is very relevant to adopt mechanisms to change that situation if we want democracy as the wider way of life and government to be strengthened all together.

In the study limitations are recognized, one of them refers to the bias present in the Brazilian sample, which deals exclusively with the Sao Paulo area and does not have a representation of other areas of such an extensive country as Brazil. Even recognizing this fact, however, it should be noted that this region has about twenty million inhabitants and a large part of these people come from different Brazilian regions.

Moreover, among the aspects of advance it is proposed a prospective view that can be stimulating with respect to how children and adolescents can vary their values in a relatively near, variable and versatile future, when facing the changes arisen by new social situations and other ways of acting in the face of immigration, economic inequalities, ecological

challenges, empowerment of women, new technologies, extreme ideologies, or threats to freedom and democracy.

Furthermore, this study can provide opportunities for reflection to analyze and compare the educational work in values that is strengthened and performed by the different educational systems in order to raise more and more awareness of the importance of this task among professionals of education.

### Bibliographic references

- Andrade, D. F., Araujo, E. A., y Bortolotti, S. L. V. (2009). Teoria de resposta ao item. *Revista da Escola de Enfermagem*, 43, (1) 1000-1008, São Paulo. Recuperado de: [[www.ee.usp.br/reecusp](http://www.ee.usp.br/reecusp)], 12/08/2015].
- Avilés, J. M<sup>a</sup> (2018). Os sistemas de apoio entre iguais na escola. Americana: Adonis.
- Avilés, J. M<sup>a</sup> y G<sup>a</sup> Barreiro, J. (2016, julio). *Cibermentores*. Recuperado de: [<http://convivenciaenlaescuela.es/>, 16/10/2016].
- Batlé, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España*. Madrid: PPC.
- Bauman, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, Estudos em avaliação educacional, (24), 56, São Paulo: FCC, set/dez. 2013.
- Chávez Rivera, S. F. (2017). Los valores morales y la prevención de la violencia escolar en los estudiantes. Tesis doctoral. Ica: Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado de: [<http://181.65.181.124/bitstream/handle/UNH/1322/TP%20-%20UNH.SEG.016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 28/04/2018].
- DaMatta, R. (2004). *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Recuperado de : [<http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm>, 29/12/1999].



- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato escolar entre iguales en la secundaria obligatoria. (2000-2006)*. Recuperado de: [http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp, 7/02/2007].
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Fernández, E. y García, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. doi:10.1344/RIDAS2017.3.7
- Frick, L. T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha*. Tesis doctoral. Presidente Prudente: Facultad de Ciencias y Tecnología de UNESP.
- Gómez Rivas, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista Amazónica*, 4, (1), 149-185.
- Hansberry, B. (2016). *Restorative practice in schools. Theory, skills and guidance*. London: JKP.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*, London: Jessica Kingsley.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. y Menin, M. S. (Org.). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Martins, R. A. y Silva, I. A. (2013). Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. En Y. La Taille y M. S. Menin (Org.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, C. A., Tavares, M. y Menin, M.S. (2017). *Valores sociomoraís*. Americana: Adonis.
- MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado de: [https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978, 08/04/2015].
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990. Recuperado

- de: [[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172), 08/04/2015.]
- MEC (1995). Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de Derechos y Deberes de los alumnos y normas de convivencia. (BOE nº 131 de 2 de junio de 1995). Recuperado de: [<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16185-16192.pdf>, 08/04/2015].
- Menin, M. S., Bataglia, P. U. y Zechi, J. A. (Org.). (2013). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. y Bataglia, P. (2017). *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Americana: Adonis.
- Oliveira, A. P. (2013). Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas. Disertación de maestrado. UNESP, Presidente Prudente, Brasil.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Piaget, J.(1920) El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. En G. Delahanty y J. Perrés (Comp.). *Piaget y el psicoanálisis* (pp.181-290). México: Universidad Autónoma Metropolitana 1994.
- Piaget, J. (1932) *O juízo moral na criança*. Traducción Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- Quintana, M. J. y Valdiros, E.A. (2015). Influencia de los valores morales en el desempeño académico en los estudiantes de básica superior de la unidad educativa fiscal Los Vergeles. Bachelor Thesis, Recuperado de: [<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/15418>, 28/04/2018].
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar*, 48 (1), 149-171.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, (n. e.), 07-15.
- Tavares; M.R. y Menin, M.S. (Coord.). (2015). *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. São Paulo; FCC/DPE.
- Tavares, M. R., Menin, M.S., Bataglia, P. U., Vinha, T.P., Martins, R. A. y Moro, A. (2016). Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cadernos de pesquisa*, 46, (159) jan./mar.

- Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos*, 10, (2), 41-63.
- Tognetta, L. R. y Vinha, T. P. (Org.). (2012). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Colección Práxis Educação. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp.
- Tognetta, L., Vinha, T. y Avilés, J.M<sup>a</sup>. (2014). Bullying e negação da convivência ética: quando a violência e um valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 7, 315-322.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2008). *El Plan de Convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción. #ENDviolence. Recuperado de: [[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Ending\\_Violence\\_Spanish\\_WEB\\_240215.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf), 20/05/2018].
- Vinha, T., Nunes, C., Tognetta, L. y Avilés, J.M. (2017). Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. Comunicación presentada en *I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación (CIPSE)*. Libro: *Psicología y Educación para la Salud (Cap. 17)* 147-155.
- Zaitegi, N., Fernandez, I., Uruñuela, P., Avilés, J.M<sup>a</sup>., Boqué, M.C., y Gómez, F. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, (8), 2, 93-132.

**Contact address:** José María Avilés Martínez. Calle Paseo de Belén 1, Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid. Universidad de Valladolid (España) Despacho 39 Buzón 39. E-mail: aviles@uva.es

## APPENDIX I

Example of value item JUSTICE:

J029: Two teenagers, probably marginal children, enter an ice cream shop full of customers. They would like to buy some ice cream. The owner of the ice cream shop is afraid of them, because he was assaulted last month. What should you do?

- (A) Assist them because the law prohibits discrimination.
- (B) Not assist them because it could be another assault.
- (C) Assist them normally because he doesn't know if they are good people or not.
- (D) Assist them, but report to the police.
- (E) Assist them because it is necessary to protect the other clients.

Example of value item RESPECT:

R076 - Laia kept her diary well hidden in her room, but one day her mother found it and read it. By acting in this way Laia's mother

- (A) She acted like all mothers and kept what the diary contained secret.
- (B) It was invasive because in our society a diary is something private.
- (C) She acted responsibly because that way she will have more information to guide her daughter.
- (D) There is a risk that her daughter will argue with her because if Laia finds out, she will be very angry.
- (E) She invaded her daughter's privacy and should not violate her secrets.

