

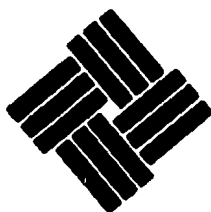
881225

8
ry.

UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



VINCE IN BONO MALUM

TENDENCIAS ACTUALES EN LOS VALORES
DE LOS ADOLESCENTES MEXICANOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARIA ISABEL GALARZA SARO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
1.- CONCEPTO DE VALORES.....	6
2.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICION DE VALORES.....	13
2.1 La Familia.....	14
2.2 La Escuela.....	18
2.3 Los Compañeros.....	20
2.4 Las Instituciones Sociales.....	23
2.5 Los Medios de Comunicación Masiva.....	25
3.- RELACION DE LOS VALORES CON LA CONDUCTA.....	28
4.- FACTORES DE INFLUENCIA EN LOS VALORES.....	32
5.- LA MEDICION DE LOS VALORES.....	45
6.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	51
7.- METODO.....	56
7.1 Sujetos.....	56
7.2 Instrumento.....	58
7.3 Procedimiento.....	60
8.- RESULTADOS.....	62
9.- DISCUSION Y RECOMENDACIONES.....	89
REFERENCIAS.....	119
APENDICES.....	126

INTRODUCCION

En un mundo donde los cambios sociales se suceden con una rapidez vertiginosa, la necesidad de encontrar marcos de referencia para orientar la conducta llega a tener una importancia casi vital, en el sentido de que la supervivencia del ser humano depende en forma casi exclusiva de su capacidad de adaptación al medio que lo circunda y del control que pueda ejercer sobre éste.

Paradójicamente, las condiciones de vida del ser humano, que prácticamente fueron creadas por él para su propio bienestar, parecen ahora estar escapándosele de las manos y volviéndose en contra suya. Así, encontramos un mundo regido por la violencia, la guerra, el hambre, la contaminación ambiental, la corrupción, la conducta sexual indiscriminada, el aparente derrumbamiento de las instituciones matrimonial y familiar, y así sucesivamente, hasta llegar a formar un panorama realmente sombrío.

El reflexionar sobre estos problemas ha conducido a muchas personas a tomar conciencia de la importancia de los valores como una posible forma de frenar el torbellino de caos y confusión en el que nos hallamos ahora envueltos. Como hace notar Hennessy (1980a.), hay una nueva determinación de estudiar los valores más objetivamente, y de experimentar más ampliamente diferentes métodos para fomentar los valores socialmente deseables.

Hubo un tiempo en que tanto científicos como educadores

creyeron que podían realizar mejor su trabajo en un ambiente libre de valores. Así, los científicos opinaron que no se podía llegar a un "exacto y objetivo" conocimiento de las cosas si permitían que los elementos subjetivos, como los valores, interfirieran con su trabajo. De la misma manera, las escuelas públicas norteamericanas de los años 30's, atendieron a las conclusiones de los investigadores Hartshorne y May, quienes basándose en una población limitada y utilizando datos estadísticos imprecisos, se aventuraron a afirmar que los esfuerzos de los educadores por enseñar rasgos de moral y valores eran inefectivos y que, por lo tanto, no valía la pena perder el tiempo en ello (Hennessy, 1980b.).

Asimismo, muchos fueron los profesionales del ámbito de la Psicología, que influenciados por Carl Rogers y su método no-directivo (Rogers, 1961), se esforzaron por no intervenir en el esquema de valores de sus clientes mezclando el suyo propio.

Sin embargo, con el paso del tiempo ha llegado a ser evidente que mientras el hombre sea racional, emocional y social poseerá, además, un conjunto de valores y normas morales de acuerdo a los cuales actúa, de tal manera que los científicos (por lo menos en su mayor parte) han descubierto que a pesar de su interés por el conocimiento "exacto", hay aspectos de la ciencia en los que su propio esquema de valores les prohíbe investigar; las escuelas, a pesar de "estar perdiendo el tiempo", se esfuerzan, con sus reglas y normas de conducta en influir en la formación de valores de sus estudiantes; los psicólogos rogerianos se han encontrado con que autamente re-

fuerzan algunos valores de sus clientes y ayudan a extinguir otros (Hennessy, 1980a.).

El resultado es una nueva conciencia general de la importancia de los valores en el ser humano, lo que ha promovido - el desarrollo de procedimientos, métodos, movimientos e incluso instituciones, dedicados al estudio, medición y promoción de los mismos. Uno de éstos es el movimiento de clasificación de valores; otro, la investigación y posterior aplicación en clase de los resultados de los estudios del Harvard Center - for Moral Development and Education; uno más es el centro de valores y desarrollo moral del Ontario Institute for the - Study of Education (OISE), localizado en Toronto, Canadá.

Estos movimientos e instituciones están trabajando intensivamente en la comprensión de los problemas actuales y su relación con los valores, y en implantar métodos efectivos para el desarrollo y fomento de los mismos (Hennessy, 1980a.).

Ahora bien, dado que son las generaciones jóvenes las - que se encargarán de dirigir al mundo en un futuro, existe un especial interés en investigar y determinar qué son los valores (Pine & Boy, 1980; Rokeach & Regan, 1980; Zhukov, 1980; - Kilmann, 1981); cómo se adquieren (Barclay, 1980; Hennessy, - 1980a.; Zhukov, 1980; Juhasz, 1982); cómo influyen en la conducta (Hennessy, 1980b.; Juhasz, 1982; Rokeach & Regan, 1980; Tyler, 1980; Wrenn, 1980; Zhukov, 1980); cuál es su estabilidad a través del tiempo (Katz & Beech, 1980; Rokeach & Regan, 1980; Wrenn, 1980; Zhukov, 1980; Thompson, 1981; Juhasz, 1982) cuál es la relación entre cambio social y valores (Barclay, - 1980; Hennessy, 1980a.; Katz & Beech, 1980; Thompson, 1981;

Juhász, 1997); cuáles son los instrumentos con los que pueden ser evaluados (Maccoby, 1990; Power, 1990; Rotbach & Regan, 1990; Tinsley, 1991); y cuál es la influencia de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, en los valores (Barclay, 1990; Hennessey, 1990b.; Thompson, 1990; - Rauster-von Wright, 1992). Sobre este último punto, Barclay, (1990) ha hecho notar que, lamentablemente, es una realidad en la cultura occidental, la tremenda influencia que ejercen los medios masivos sobre la determinación de los valores, y su educación en el adolescente. Por lo menos en parte, es por esta influencia de los medios de comunicación que encontramos entre los adolescentes una tendencia hacia la violencia, la sexualidad indiscriminada, el abuso de alcohol, la experimentación de drogas, etc. Quizá como una reacción a esta influencia de los medios masivos hacia el relativismo y la despersonalización, los valores de la familia parecen estar movilizándose para formar una barrera en contra del sensacionalismo - (Barclay, 1990). Pero, ¿és realmente efectiva esta movilización?

Para contestar esta interesante pregunta es necesario conocer de antemano las respuestas a otras interrogantes, tales como: ¿cuáles son los valores de los adolescentes de hoy?; - ¿cómo influyen los padres en la adquisición de dichos valores?; y ¿qué otros factores influyen en los valores del adolescente actual?

En un esfuerzo por resolver estas cuestiones y contribuir de esta manera al estudio de los valores en general, este trabajo de investigación pretende descubrir cuáles son las

tendencias actuales en los valores de los adolescentes mexicanos; qué relación tienen éstas con la ocupación socioeconómica y/o la escolaridad de sus padres; y cómo influyen la edad, el sexo, el grado escolar y el área de estudios de dichos adolescentes en su esquema de valores.

Dado que en realidad existen pocos estudios realizados en México sobre este tema, se espera que esta investigación sea de utilidad para establecer un punto de partida para nuevas investigaciones que contribuyan a esclarecer cuáles son nuestros valores, qué papel juegan dentro de una sociedad en proceso de industrialización como la nuestra, y qué podemos hacer para legar a las generaciones futuras un mundo que estimule y acreciente el amor por la vida, y acepte y valore al hombre como el principio y el fin de esta cultura.

1. CONCEPTO DE VALORES

A pesar de la muy extendida creencia entre las personas de edad madura sobre la supuesta "pérdida de valores" de la juventud actual, quizá en ningún otro momento de su vida una persona se vuelva a sentir tan preocupada por ellos como durante la adolescencia.

Por un lado, las capacidades cognitivas del adolescente, su nueva conquista del pensamiento formal hipotético-deductivo, propician que cobre una mayor conciencia de los problemas de la sociedad adulta en general, y de los valores y cuestiones éticas en especial (Piaget, 1969). Por el otro, las demandas que la sociedad hace a los adolescentes están cambiando con velocidad acelerada y esto, en sí mismo, requiere una continua reestimación de los valores y creencias morales, especialmente en una sociedad tan llena de presiones y valores en conflicto como la actual.

En tales circunstancias, el problema de desarrollar un fuerte sentido de identidad no puede separarse del problema de los valores. Como hace notar Conquer (1977), "para que los individuos puedan mantener alguna estabilidad en su concepción del yo y en sus guías internas para la acción en un mundo cambiante, tienen que ser fieles a algunos principios básicos, aún cuando puedan tener que adoptar nuevas maneras de poner en práctica estos valores para hacer frente a las circunstancias cambiantes. Pero, ¿qué son los valores?. Evidentemente, en este punto debemos hacer un alto para establecer a qué

nos referimos cuando hablamos de valores.

En general, se considera que el filósofo alemán Max Scheler (1874-1928) es el principal representante de la axiología (del griego axino, valorar; estudio de los valores). Scheler concibió a los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que los percibe. Les adjudicó cuatro características esenciales: 1) bipolaridad (todos los valores se pueden nombrar por pares opuestos, el valor y el contravalor); 2) trascendencia (los valores solo existen en forma perfecta en esencia, y van más allá del sujeto que los posee); 3) preferencia (el hombre va a tender siempre a alcanzarlos); y 4) objetividad (los valores existen independientemente de que se les conozca o no). Y los clasificó en cuatro categorías: a) infrahumanos (perfeccionan al hombre en sus estratos inferiores tales como salud, fuerza física, etc.); b) inframorales (lo perfeccionan en estratos no morales tales como lo económico, lo estético, lo social, etc.); c) morales (virtudes tales como la bondad y la justicia); y d) religiosos (son los más abstractos porque trascienden la naturaleza humana).

Desde una perspectiva más contemporánea, el concepto de valor ha sido utilizado tradicionalmente en dos sentidos (Roach & Regan, 1980): 1) valores inherentes a los objetos o adjudicados a ellos, que pueden ser poseídos por las personas; 2) concepción de los medios y fines de acción deseables, utilizada como "estándar" o "criterio" de acción.

Aún así, dentro de estas dos categorías, el concepto de valor varía extraordinariamente dependiendo de quién lo mane-

je. Por ejemplo: la Economía define valor en términos del "precio de mercado" dado a un bien o servicio; la Antropología utiliza la noción de valor para describir patrones culturales predominantes; la Política lo conceptualiza como "el ingrediente deseable" de las metas u objetivos políticos; la Historia lo utiliza para enfatizar los eventos históricos y su secuencia; la Filosofía discute el rol de los valores en los procesos subyacentes a la existencia humana; la Sociología lo requiere para explicar las acciones sociales; y la Psicología investiga el aprendizaje de los valores y su efecto sobre la conducta cognitiva y afectiva (Kilmann, 1981).

Tan sólo Pepper (citado en Kilmann, 1981), ha encontrado que los valores han sido definidos como intereses, gustos, preferencias, obligaciones, deberes, deseos, necesidades, aversiones, atracciones y varios otros tipos de orientaciones selectivas.

Evidentemente, tal confusión de significados requiere de un análisis más detallado de los términos que suelen ser utilizados en forma análoga al concepto de valor.

Necesidades, Deseos y Motivos

En general, los conceptos de necesidad, deseo y motivo hacen referencia a un estado del individuo caracterizado por una deficiencia o tensión, que puja por lograr la desaparición o reducción de dichas necesidades o deseos. Los valores, por otro lado, hacen referencia a lo que, en un momento dado, el individuo "debería" necesitar, desear o estar motivado. Este "debería" está guiado o determinado por la percepción

del individuo sobre lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto, deseable o indeseable, con respecto a la deficiencia o tensión dada.

Los valores tienen un efecto sobre las necesidades y es de este modo como ambos conceptos se relacionan, pero sólo como un condicionamiento o reforzamiento del primero sobre el segundo. De la misma manera, como ha hecho notar Kluckhohn, "un valor dado puede tener una fuerza relativamente independiente de un motivo particular, aunque se mantenga en cierto sentido como una función del sistema motivacional total (Kilman, 1981).

Intereses, Preferencias y Metas.

En este caso, los términos sugieren que cierto objeto del ambiente físico o social del individuo ha llegado a tener un especial significado para él, o bien, que de alguna forma ha captado su atención. El término "catexia" es utilizado frecuentemente para indicar el proceso o estado por el cual un individuo queda "ligado" a cierto objeto (Kilman, 1981).

A diferencia de lo anterior, los valores son los que determinan a qué intereses, preferencias o metas debería estar enfocado el individuo, de acuerdo nuevamente a las dimensiones bueno-malo, correcto-incorrección.

Normas y Reglas Normativas.

Los conceptos de norma y valor se utilizan frecuentemente como sinónimos. Sin embargo, ambos poseen características particulares que los distinguen uno de otro.

Los conceptos de norma y regla normativa en general sur-
dieren lo que un individuo debe o no debe hacer en determina-
da situación. En contraste, el concepto de valor no se encuen-
tra ligado a ningún contexto específico. Como Millington (1968)
opina, "los valores, como estándares o criterios que estable-
cen qué debe ser considerado como deseable, proveen los funda-
mentos para aceptar o rechazar una norma particular". En gene-
ral, se puede diferenciar fácilmente entre una norma dada y
el encuadre más amplio de valor o valores que la sustentan
(Kilmann, 1981).

Una base más para diferenciar entre los conceptos de nor-
ma y valor fue dada por Zhukov (1980), quién explica, desde -
un punto de vista sociológico, que las normas siempre se orga-
nizan en un sistema social, de tal manera que puedan ser cum-
plidas. La imposibilidad de lograrlo se debe a una falla de -
la persona o del sistema (por ejemplo, dos normas que se con-
trapongan). En cambio, existen circunstancias en que la perso-
na debe sacrificar ciertos valores en pro de otros, en ese mo-
mento más importantes, sin que tal sacrificio implique una fa-
lla de la persona o del sistema. Además, la norma no conoce -
graduaciones: o se cumple con ella o no se cumple, a diferen-
cia de los valores que pueden ser diferenciados por su "inten-
sidad".

Disposiciones, Rasgos y Tendencias.

Los conceptos de personalidad tales como disposición, -
rasgo o tendencia pueden ser diferenciados del concepto de va-
lor ya que todos ellos hacen referencia a características re-

lativamente estables de un individuo, las cuáles guían su conducta y pueden ser utilizadas para describir sus acciones en una variedad de situaciones. Los valores, en cambio, se enfocan a establecer cuáles de estas disposiciones, rasgos o tendencias son buenas o malas, correctas o erróneas, deseables o indeseables. En otras palabras, hay una diferencia entre indicar qué características pueden ser utilizadas para describir a una persona, e indicar cuáles características sería deseable que poseyera (Kilman, 1981).

Creencias, Actitudes, Sentimientos y Opiniones.

Una última categoría de conceptos que deben ser diferenciados del de valor son las creencias, actitudes, sentimientos y opiniones. Todos estos conceptos se relacionan con convicciones o sentimientos que el individuo tiene acerca de los fenómenos físicos y sociales, como por ejemplo, "yo creo que", "mi opinión es", "yo siento", etc. Solamente cuando estas declaraciones van seguidas de "deberías", en términos de bueno-malo, etc. puede decirse que un valor acaba de ser expresado. De otra manera, tales afirmaciones simplemente están describiendo o probando la realidad de un fenómeno dado.

Así pues, hemos visto que los valores deben conceptualizarse como guía de qué necesidades, deseos y motivos debería tener la gente, qué intereses, preferencias y metas debería aceptar como deseables o indeseables, qué disposiciones, rasgos y tendencias individuales debería poseer, y qué creencias o actitudes debería expresar, de tal manera que quizá la res-

puesta más apropiada a la pregunta: ¿qué son los valores? sería: son dimensiones evaluativas que guían la conducta.

Partiendo de esta conceptualización se podría llegar a un concepto único de valores. Ehrlich y Wiener (citados en Kilmann, 1981) analizaron varias definiciones dadas sobre los valores y llegaron a la conclusión de que existían cinco aspectos relevantes, que comprendían a todas:

(1) Los valores son dimensiones afectivas; (2) que determinan la "deseabilidad" de una preferencia dentro de un amplio margen de alternativas en una situación dada; (3) y que pudiendo ser implícitas o explícitas; (4) determinan la dirección de la conducta; (5) relacionando los medios con los objetivos o medios de acción.

Resumiendo, quizá la mejor definición de valores sea la que Clyde Kluckhohn propone, y que dice así:

"Un valor es una concepción explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que determina lo deseable, influyendo así en la selección de los medios disponibles y en las metas de acción" (Kilmann, 1981, p. 740).

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICION DE VALORES

La adquisición de los valores y el proceso de socialización de los niños se encuentran íntimamente ligados ya que es por medio de este último como el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural a que pertenece.

Indiscutiblemente, es la cultura la que determina en gran medida, tanto los métodos como los contenidos de la socialización, y es, por tanto, quién establece los valores que habrán de ser sostenidos por sus miembros en un plano ideal. Esto significa que aún cuando existan ciertos valores universalmente apreciados, será, en última instancia, la cultura en que crezca un individuo la que especifique qué valores tienen preponderancia sobre otros.

La adquisición de los valores es una tarea multidimensional que implica: (1) que la información con respecto a ellos sea diseminada y se encuentre al alcance de todos, (2) que dicha información sea procesada por el individuo e incorporada a su estructura cognoscitiva, y (3) que la conducta que refleja a estos valores se ponga de manifiesto (Juhász, 1982).

Desde luego, en la realización de todas y cada una de las dimensiones mencionadas intervienen diversos factores y agentes entre los que cabe mencionar a la familia, los compañeros o coetáneos, los maestros, los líderes de la comunidad,

Las instituciones sociales, los sistemas de comunicación e, incluso, los personajes significativos de la historia (Erikson, 1968).

Veamos cómo actúan algunos de estos factores pues, si bien a menudo obran en forma conjunta para reforzar y amplificar el entrenamiento, a veces los impactos de los agentes extrafamiliares contrarrestan lo que se adquiere en el hogar, creándose, de esta manera, valores que compiten entre sí por la preponderancia en el individuo.

2.1 LA FAMILIA.

Dada la intensidad y frecuencia del contacto que establecen con el niño, especialmente durante sus primeros años de edad, se comprende que los padres y hermanos sean los agentes principales y de mayor influencia en la adquisición de valores y conductas sociales del individuo.

Aunque en realidad no existe un consenso en las familias occidentales en lo relativo a la formación de valores, hay por lo menos un acuerdo en lo referente al desarrollo de patrones de responsabilidad social (Barclay, 1980). La responsabilidad social puede definirse como el desarrollo en el individuo de un sistema coherente de creencias, valores y conductas personales en relación con el control interno, algún grado de independencia y cierto nivel de altruismo con respecto de los demás.

En general, se considera que existen tres procesos o me-

canismos fundamentales que contribuyen a la socialización:

(1) los reforzamientos y castigos, (2) el modelamiento (observación y emulación de la conducta de otros), (3) la identificación (Mussen, 1979).

Las respuestas patentes son más a menudo producto de los reforzamientos y castigos, así como de la observación y emulación de las conductas de los demás; las creencias, actitudes y valores, que en lo esencial son estructuras cognoscitivas, en su mayoría son el resultado de la identificación con los padres y/u otros modelos significativos. Sin embargo, estos tres procesos no son independientes; por el contrario, se influyen y complementan unos a otros. Además, en el transcurso de la socialización, los padres utilizan una amplia variedad de prácticas y técnicas de disciplina en la crianza, todas las cuales tienen algún potencial para influir en la conducta del niño. De cualquier forma, la mayoría de los científicos que estudian la conducta, concuerdan en que la identificación es el proceso fundamental en la socialización del niño.

Al identificarse con los padres y esforzarse por asemejarse a ellos, los niños se apropian de sus valores, actitudes y normas de conducta y comienzan a guiar su propia conducta de acuerdo a ellos. De hecho, adquieren un regulador interno que juzga y norma su conducta, siendo éste lo que comúnmente se denomina conciencia, o "Superyó", en el lenguaje freudiano. Desde luego, al incorporar los valores y actitudes de los padres, el niño comienza a adoptar las reglas y normas de su sociedad y su grupo cultural.

Por lo general, las primeras manifestaciones de este pro-

ceso se dan en el segundo año de vida, cuando el niño ha aprendido a relacionar ciertas prohibiciones con situaciones específicas. Más tarde, en forma gradual, el niño comprende e internaliza normas más idealizadas hasta llegar al concepto de valores propiamente dicho, el cuál incluye no sólo las prohibiciones sino también las metas y concepciones de lo que "debe" hacerse, manifestándose en una amplia variedad de respuestas, opiniones y juicios (Tapp & Levine, 1972).

Sin embargo, el desarrollo de valores no es únicamente una función de la maduración cognoscitiva, pues el tener una mayor conciencia de los valores y normas sociales no asegura el que el individuo ajuste su propia conducta a los mismos (Wrenn, 1980). Esto último dependerá de otros factores, como la probabilidad de experimentar sentimientos de culpa por causa de las violaciones, que a su vez parece estar en función de dos mecanismos: la identificación y el miedo a la pérdida del amor y/o la aprobación de los padres (Jones & Gerard, 1967).

Es evidente, por tanto, que la fuerza que tendrá la conciencia en el desarrollo de los niños, dependerá en gran parte de las normas de los padres mismos y del carácter de las relaciones padres-hijos; de tal manera, que puede considerarse que el desarrollo de los valores se verá facilitado cuando los valores y normas de los padres son maduros, razonables y no excesivamente estrictos, severos e inflexibles, y cuando la adopción de dichos valores por los hijos se base en una identificación y modelamiento positivos (Barclay, 1980).

Por otro lado, las relaciones con los hermanos, cuando

los hay, pueden ejercer también influencias significativas en la personalidad y en la conducta social ya que en sus interacciones con ellos, el niño puede aprender patrones de lealtad, ayuda y protección, o de dominio, competencia y conflicto que pueden generalizarse a otras relaciones sociales.

En general, se considera que el número de hermanos que se tiene, su orden de nacimiento y el tipo de relación existente entre ellos, son factores importantes en la situación de aprendizaje del niño dentro del contexto familiar. Asimismo, se considera que la influencia que los hermanos ejercen sobre el niño es mayor cuando este tiene entre 2 y 10 años de edad (Mussen, Conquer & Kagan, 1982).

A) parecer, la posición ordinal es una variable psicológica importante porque duplica, en microcosmos, muchas de las experiencias significativas de interacción social de la adolescencia y de la edad adulta. En cuanto a valores se refiere los estudios realizados muestran que los primogénitos tienden por lo general a identificarse más con sus padres y a adoptar los valores de éstos más que los de sus coetáneos, manteniendo elevados estándares de conducta para sí mismos. Sin embargo, el efecto de la posición ordinal depende mucho del sexo de los hermanos y de la distancia temporal que existe entre ellos, así como de qué tan diferentes sean las actitudes de los padres hacia sus hijos en cuanto a su sexo y posición ordinal. Se considera que entre más igualdad y equidad de trato exista, mayor similitud de valores y conducta habrá entre los miembros de la familia (Mussen Conquer & Kagan, 1982).

La influencia de la familia es un factor altamente signifi-

ficado o tanto en la socialización como en la adquisición de valores puesto que constituye el núcleo central de toda sociedad. Años atrás, cuando se consideraba como un valor en sí mismo mantener a toda la familia unida (abuelos, tíos, padres, primos, etc.), las costumbres, tradiciones, normas y valores se transmitían de una generación a otra con un mínimo de interferencia exterior. En la actualidad, como producto de la urbanización e industrialización, nuestra sociedad se caracteriza más por la familia nuclear (constituida por padre, madre e hijos) y, por lo mismo, podría pensarse que existe una mayor dispersión y abandono de la tradición familiar; sin embargo, contrariamente a lo esperado, lo que parece estarse dando es una mayor cohesión de la familia como forma de defenderse ante las presiones, cambios y diversificación de ideas, normas y valores del mundo externo (Barclay, 1980). Indudablemente, dicha cohesión tiende a apoyar la influencia que ya de por sí ejerce la familia sobre la adquisición de valores, pero dada la gran complejidad y movilidad de nuestra sociedad actual, sería ingenuo creer que no existen otras influencias extrafamiliares en dicha adquisición. Veamos ahora como actúan estos factores en la socialización del niño.

2.2 LA ESCUELA.

Es indiscutible que después de la familia, la fuerza socializadora más importante en la vida de todo individuo es la escuela, puesto que absorbe más de la mitad de las horas de -

vigilia de la semana de labores. De la misma manera, el maestro es, por lo general, el primer adulto fuera de la familia inmediata que desempeña un papel destacado en la vida del niño, y en muchos casos actúa como padre embrogado o sustituto. Así pues, al igual que los padres, los maestros hacen sentir su influencia a través del modelamiento, el reforzamiento, y la identificación. Esto ha quedado corroborado por una serie de estudios realizados al respecto en los que se encontró, por ejemplo, que las cualidades o características personales de los maestros se reflejan en sus técnicas disciplinarias y en la clase de conducta que recompensan y castigan, y que los niños reaccionan de manera diferente dependiendo del tipo de maestro que tengan (Beller, 1972). Además, se ha podido demostrar que los maestros son poderosos agentes de la modificación de conducta y que, de esta manera, ejercen una marcada influencia en la socialización. Por ejemplo, en un experimento se utilizó la modificación de conducta para reducir la agresión y aumentar la cooperación entre niños de guardería. El programa, supervisado por terapeutas de la conducta, fue llevado a cabo por los maestros. El tratamiento tuvo éxito y al parecer sus efectos fueron duraderos (Brown & Elliot, 1965).

Por último, varias investigaciones han comprobado que los maestros, como modelos, ejercen notables efectos sobre sus alumnos (Mussen, Conquer & Kagan, 1982) aunque al parecer, estos efectos varían de acuerdo con el sexo y la clase social (Portuges & Feshbach, 1972).

Aún el tamaño de la escuela a la que asiste el niño puede influir en el desarrollo social de varias maneras, pues,

entre otras cosas, los estilos de disciplina o de exposición de los maestros puede variar con el tamaño de la escuela. En general, se ha visto que los maestros de las escuelas grandes, que tienen a su cargo grupos numerosos, tienden a ser más formales en su enfoque y más propensos a utilizar el control, las restricciones, y la orientación directa como técnicas disciplinarias, así como a hacer hincapié en las reglas de la vida social. En contraste, en las escuelas pequeñas, cuya atmósfera tiende a ser más libre e íntima, y los grupos menos numerosos, los maestros mantienen más interacción con sus alumnos y es menos probable que impongan reglas de conducta restrictivas (Mussen, Conquer & Kagan, 1982). Por lo mismo, en las escuelas pequeñas hay pocos alumnos "marginados" mientras que la asistencia a las escuelas grandes puede ser especialmente desventajosa para este tipo de alumnos y para los desertores potenciales.

Por último, como Kobett (1979) ha hecho notar, difícilmente puede uno encontrar escuela donde los valores de la cultura no sirvan como marco de referencia, así que, necesariamente, esto se reflejará en su estructura y en su sistema, llenando finalmente a afectar tanto a las personas que en ella laboran como a todo el cuerpo estudiantil que a ella asiste. Esto nos lleva a otro importante factor de la adquisición de los valores que es la influencia de los compañeros o coetáneos en el proceso de socialización del niño.

2.3 LOS COMPAÑEROS.

Aunque los contactos con niños de la misma edad pueden comenzar a una edad muy temprana, no es sino hasta que el niño empieza a ir a la escuela, cuando la influencia de aquellos se hace notar. El mundo de los coetáneos es una subcultura por derecho propio, en la que influye de muchas maneras la cultura más amplia de la que forma parte, pero poseedora también de su propia historia, organización social y medios de transmisión de su folklora, de generación en generación.

Gran parte del ritual de los años de la infancia es transmitido por los compañeros y no por los padres, aún cuando los rituales mismos puedan haber cambiado poco a lo largo de los años. Sin embargo, el poder de los coetáneos como socializadores varía según las diferentes culturas y épocas históricas, dependiendo del valor que éstas le den a la interacción con compañeros de la misma edad. Así, por ejemplo, Keniston (1962) opina que las relaciones entre generaciones se debilitan a medida que aumenta la velocidad de innovación social por lo que mientras en algunas culturas los valores de los coetáneos y las presiones para ajustarse a dichos valores sirven para mantener el sistema de los adultos, en otras funcionan como propulsores de cambio. En estas últimas, el conseguir la aceptación de los compañeros constituye una verdadera necesidad para los niños y los adolescentes (Mussen, Conquer & Kagan, 1982).

Dentro de la sociedad norteamericana, la conformidad con el grupo de coetáneos (es decir, la tendencia a adoptar los valores y actitudes de otros) es una característica de la per-

sonalidad que varía con el sexo y la edad, y tiene fuerza diferente en los distintos niños. Así, tenemos que los niños durante los años de la edad media tienden a ser más conformistas mientras que los niños en edad preescolar casi no lo son (Costanzo & Shaw, 1966; Hartup, 1970). Además, las niñas son más propensas que los niños (en la mayoría de los casos) a someterse a las presiones de grupo (Hartup, 1970). Por último, los niños conformistas, tienden a ser más dependientes y ansiosos que los no conformistas (Mussen, Conger & Kagan, 1982).

Como agentes de socialización, los coetáneos cumplen la importante función de proporcionarse unos a otros información acerca de las clases de conducta adecuada en diversas situaciones, nuevamente por medio de recompensas, castigos y modelamiento. Los valores y actitudes del grupo de iguales pueden ayudar a dar forma a una amplia gama de características de la personalidad y respuestas sociales, y contribuyen también, directa o indirectamente, al desarrollo del concepto de sí mismo que se forma el niño.

Los datos sistemáticos más confiables acerca de la influencia de los compañeros en la socialización pertenecen a las investigaciones sobre agresión, tipificación sexual, miedo, conducta moral y ajuste emocional, que son esencialmente las mismas variables que han estudiado en profundidad los investigadores sobre la socialización a través de la familia.

2.4 LAS INSTITUCIONES SOCIALES.

En realidad, poco se ha escrito y menos investigado acerca del papel de las instituciones sociales en la adquisición de valores fuera de lo que es la escuela. Indiscutiblemente es esta última la más fuerte en cuanto a formación y moldeamiento de la personalidad del niño, pero no es la única. Probablemente la segunda institución social en importancia a este respecto sean las iglesias e instituciones religiosas (Barclay, 1980; Hennessy, 1980b.). Las razones en las que se basa dicha suposición son varias.

En primer lugar está el hecho de que la inmensa mayoría de la población mundial profesa alguna religión o por lo menos la utiliza como marco de referencia. En segundo lugar, cada religión se fundamenta en una serie de principios y valores cuyo mantenimiento, por parte de sus seguidores, es esencial para poder ser miembro de ellas. Y, en tercer lugar, el hecho de no seguir dichos principios equivale a estar fuera del grupo, lo que ataca directamente a la necesidad de pertenencia de todo ser humano. Así pues, la Iglesia debe ejercer una fuerte influencia sobre la adquisición de valores de cada individuo, aún cuando mucho se ha hablado de que en la actualidad dicho poder tiende a decrecer.

Además, existen una serie de grupos, movimientos y establecimientos que tienden a reforzar la influencia de la religión. En México, donde la Iglesia Católica es con mucho la más fuerte, ejemplos de este tipo de "reforzadores" son los grupos de "encuentros" matrimoniales y conyugales, las "jorna-

das", el movimiento de la juventud cristiana, los "retiros" y una amplia gama de grupos católicos y cristianos cuyo objetivo es fomentar la religión y la cohesión entre sus creyentes, y mantener los principios y valores que la sustentan.

Otros grupos, no necesariamente religiosos, también ayudan a la adquisición y fortalecimiento de valores por medio de la enseñanza práctica. Ejemplos de este tipo de grupos son los "Scouts" de México, los establecimientos de aprendizaje sobre defensa personal tales como el Karate y el Tai Jwan Do y muchos grupos de deporte cuyo objetivo es más una filosofía de vida que un entrenamiento físico.

Además, a partir de la década de los 60', se han creado varios movimientos e instituciones mundiales en pro de los valores y su fomento, tales como el movimiento de clarificación de valores, y la investigación y posterior aplicación en clase de los resultados de los estudios del Harvard Center for Moral Development and Education sobre valores (Hennessy, 1980a.) No cabe duda que grupos e instituciones como éstos ejercen su influencia en la adquisición, fortalecimiento y mantenimiento de los valores, aunque es necesario que se realicen más investigaciones al respecto.

Un último factor de influencia cuya importancia ha llamado la atención de muchos investigadores en la actualidad, es el papel jugado por los medios de comunicación masiva en la determinación de los valores. Veamos cuáles han sido los resultados.

2.5 LOS MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA.

Los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, son también fuerzas ampliamente diseminadas de la socialización, que contribuyen a regular las conductas, actitudes, normas y valores de los niños, tanto para bien como para mal. Esto se hace evidente si tomamos en cuenta la cantidad de horas que los niños de hoy en día pasan sentados viendo la televisión. Sin embargo, los resultados de las investigaciones realizadas al respecto son confusos, en algunos casos, y en otros, francamente contradictorios.

En general, los críticos de la televisión aseveran que, no obstante que este medio posee un potencial enorme como fuerza socializadora, su influencia ha sido predominantemente nociva (Mussen, Conger & Kagan, 1982). Sin embargo, como Walter Weiss (1969) ha hecho notar, a pesar de que dicha suposición es frecuentemente expresada, existe poca investigación sobre la influencia de los medios masivos en los valores personales o sociales, puntos de vista éticos o morales, o actitudes acerca de la vida.

Además, el hecho de que los efectos adversos parecen destacarse más que los beneficiosos no niega el potencial de la televisión para contribuir al mejoramiento de la conducta humana y de la sociedad.

Básicamente, los medios de comunicación masiva ejercen su influencia a través de la identificación con sus modelos. Esto implica ciertamente que si una persona percibe similitudes entre su conducta y personalidad, y las del modelo, quién

además es un personaje "exitoso", es probable que dichas características análogas se refuercen. Si por otro lado, lo que percibe son discrepancias, es probable que busque modelar su propia conducta y personalidad de acuerdo a las del modelo. No obstante, en vista del peso que tienen tanto las influencias familiares, sociales y medio ambientales, como las propias experiencias y puntos de vista preexistentes, es improbable que los medios masivos puedan tener, por sí solos, un decisivo efecto (Weiss, 1969).

En otras palabras, a pesar de que algunos autores opinan lo contrario (por ejemplo Barclay, 1980), no podemos convertir a los medios masivos en chivo expiatorio al tratar de explicar los elevados índices de violencia, conducta sexual indiscriminada, abuso de alcohol y experimentación de drogas - que existen en nuestra sociedad, a pesar de que, ciertamente, ejercen alguna influencia.

Por otro lado, algunas investigaciones han mostrado que la exposición a programas prosociales, produce ciertos cambios positivos perdurables en la conducta de los niños, entre los cuales cabe mencionar una mayor persistencia en la realización de tareas, aumento en la capacidad de tolerar demoras, incremento en la obediencia a las reglas de la escuela, y mayor número de conductas de cooperación, prestación de cuidados y atenciones, así como de manifestaciones de simpatía (Mussen, Conger & Kagan, 1982).

Así pues, aún cuando los efectos de los medios masivos no son decisivos, sí puede afirmarse que de acuerdo con las personas y acontecimientos retratados, y con la conducta mo-

delada, sus efectos pueden ser positivos, y realizar la actividad prosocial, o negativos, y fomentar la antisocial. De cualquier forma, es evidente que se necesita mucha más investigación a corto y largo plazo para determinar los efectos reales de los medios de comunicación, en especial la televisión, y conocer, entonces, la manera de utilizarlos en pro de una sociedad mejor. Mientras tanto, tendremos que concluir que intervienen en la adquisición de valores aunque no de forma decisiva.

Hasta aquí, hemos visto ya, qué podemos entender como valores y cuáles son los principales factores y procesos que intervienen en su adquisición. Pasemos ahora a comentar cuál es su relación con la conducta.

3. RELACION DE LOS VALORES CON LA CONDUCTA

Uno de los aspectos más relevantes con respecto a los valores y que ha suscitado el mayor número de polémicas, especulaciones e investigaciones, es su relación con la conducta.

La mayoría de los teóricos de este campo concuerdan en que los valores subyacen a la conducta y en muchos casos, la determinan (Rokeach, 1980). Esta afirmación se basa en que, ya que los valores pertenecen al reino de los "debería" (Tyler, 1978), sirven como guía de virtualmente todas y cada una de las facetas de la conducta humana. Sin embargo, como ha hecho notar Wrenn (1980), los valores no necesariamente determinan a la conducta. En su opinión, el expresar un valor personal (el decir que uno posee un valor dado) puede o no resultar en una conducta apropiada a tal valor. Esto significa que los valores, lejos de producir una conducta, pueden ser sólo una aspiración o deseo y no una motivación operante de la conducta actual (Wrenn, 1980), de tal manera que un cambio en los valores no necesariamente lleva a un cambio en la conducta.

No obstante estar de acuerdo con esta observación, Rokeach (1980) argumenta que si bien un individuo puede actuar abiertamente en contra de alguno de sus valores, el hacerlo le provocará inmediatamente una sensación de vergüenza o culpa que probablemente le prevendrá en contra de otra acción de este tipo.

Evidentemente, es necesaria la realización de mayores es-

fuerzos por encontrar hasta qué grado un valor promueve una conducta acorde con él y en qué situaciones un valor no ejerce ninguna influencia sobre la conducta.

Con respecto a esta última interrogante, Zhukov (1980), basado en sus investigaciones sobre el papel jugado por los valores en la selección de cursos alternativos de acción, llega a la conclusión de que un valor dado puede no estar ejerciendo su influencia sobre determinada conducta, pero esto es debido simplemente a que otro valor en competencia, ha llegado a tener mayor importancia en dicha situación, de tal manera que, en su opinión, la cuestión no es si los valores determinan o no a la conducta, sino qué es lo que determina la importancia de un valor, dentro de la organización jerárquica del individuo, en una situación dada. Continúa explicando que el error está en considerar a los valores como fenómenos de "todo o nada", cuando en realidad pueden ser conceptualizados como poseedores de diferentes grados de "intensidad" (Zhukov, 1980). Por lo general, estos grados de intensidad varían dependiendo de factores sociales (interpersonales) más que intrapersonales. De esta manera se explica el que un valor expresado no parezca tener ninguna relación con la conducta.

Lo anterior queda bien ejemplificado si analizamos lo que ocurre en un proceso de toma de decisión. En el momento de decidir, el sujeto revisa los pros y los contra de cada alternativa, en términos de consecuencias. Las razones para tomar uno u otro curso de acción normalmente involucran valores del individuo que pugnan por la preponderancia, de tal manera

que en cualquiera de los dos casos, un valor está subyaciendo a la conducta, la decisión final dependerá de la importancia de un valor sobre el otro para esa situación. Dicha importancia estará determinada en gran parte por factores de orden interpersonal.

Otro aspecto de la relación de los valores con la conducta es la determinación de medios y fines de acción. A este respecto es nuevamente Rokeach (1980) quien tiene la última palabra.

Dado que él define a los valores como "una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es, personal o socialmente, preferible a otro", es lógico que divida a los valores humanos en instrumentales (modos de conducta) y terminales (estados finales de existencia) y que afirme que existe una relación bien definida entre ambos. Si ésto es cierto, nuevamente nos encontramos con que a toda conducta la determina un valor que, a su vez, está condicionado por otro valor más amplio y de mayor alcance como lo es un estado final de existencia. A pesar de que Rokeach (1980) presenta una serie de investigaciones que parecen corroborar su hipótesis, son necesarios más estudios al respecto (Wrenn, 1980).

Por último, cabe considerar aquí las posibles implicaciones en la orientación psicológica que la relación valores-conducta tiene. Dichas implicaciones podrían clasificarse bajo tres grandes rótulos: elección, cambio y reducción de la confusión (Tyler, 1980).

En cuanto a la elección o toma de decisiones, queda claro que si se le facilita a un individuo la organización jerárquica de su sistema de valores, es probable que se le esté ayudando también a tomar decisiones apropiadas y a hacer elecciones más acordes consigo mismo y con el ambiente que le circunda, lo que redundará en un beneficio para todos.

Referente al cambio, si se considera que los valores subyacen a las actitudes y conductas, entonces un cambio en los valores conducirá a un cambio en éstas. Las posibilidades que implica esta relación en cuanto a beneficio del individuo y de su sociedad son muy ricas (considérese tan sólo el problema de los prejuicios).

Por último, la reducción de la confusión a través de la clarificación de valores tiene que llevar, por fuerza, a un mayor conocimiento de uno mismo, de las propias necesidades, deseos y aspiraciones, y a una mayor conciencia de los problemas de nuestra sociedad actual.

4. FACTORES DE INFLUENCIA EN LOS VALORES

En general, se ha considerado que los factores que pueden tener alguna influencia sobre los valores son el sexo, la edad, la clase socioeconómica, el nivel de educación, el tipo de ocupación laboral y los cambios sociales. Las investigaciones que se han realizado al respecto, sin embargo, muestran mucha variabilidad de resultados, lo que redundaría en una gran confusión de datos. Parte de esta confusión proviene de los diferentes instrumentos de medición, métodos y definición de valores que cada investigación ha utilizado, por lo que resulta difícil hacer generalizaciones. Aún así, se intentará bosquejar brevemente las conclusiones a las que se ha llegado.

En lo referente al sexo, aunque hay un considerable traslapamiento en los esquemas de valores de hombres y mujeres, existen algunas áreas de valor en las que las diferencias entre sexo son muy claras. Así, en el "Study of Values" de Allport y Vernon, los hombres obtienen puntuaciones medias más elevadas en valores teóricos, económicos y políticos, que indican mayor interés por las ideas abstractas, más impulso por el éxito en actividades prácticas y más deseo de tener influencia y poder sobre los demás como fines de la vida. Las mujeres, en cambio, obtienen medias más altas en valores estéticos, sociales y religiosos, que indican un mayor interés por el arte, más empeño en las cosas religiosas y más preocupación por el bienestar de los demás como fines principales de su vida (Tyler, 1978). La principal causa de discrepan-

cia, en opinión de algunos autores, es el rol sexual social (Linder & Bauer, 1983; Rust & Lloyd, 1982). Es decir, en general se puede decir que hombres y mujeres poseen los mismos valores, pero la importancia adjudicada a cada uno de ellos difiere dependiendo del papel que represente dentro del rol sexual de cada uno. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Linder y Bauer (1983), sobre la percepción de valores entre hombres y mujeres, se encontró que hubo acuerdo en todos los valores presentados con excepción de dos. La relativa importancia de estos dos valores difirió según el sexo, siendo la "seguridad familiar" más importante para las mujeres que para los hombres, mientras que "una vida excitante" lo era más para los hombres que para las mujeres. Obviamente, los patrones de rol sexual intervienen en la importancia dada a cada valor.

Otros autores, sin embargo, argumentan que las diferencias entre sexos pueden estar relacionadas con la mayor importancia a la dependencia respecto a los demás que se da en las mujeres, frente a la independencia masculina. En relación a esto, McClelland y otros (1953), en una investigación sobre motivación del logro y valores de realización personal, encontraron que si bien existían diferencias significativas en favor de los varones cuando se apelaba a la aceptabilidad intelectual, éstas desaparecían cuando se apelaba en las mujeres, a la aceptabilidad social. Gilligan (1982), por su parte, expresa una opinión similar cuando concluye que existen dos lenguajes morales distintos, el de los derechos, que favorece la independencia y la autosuficiencia del individuo, y que se re-

laciona con los demás por medio de abstracciones y pensamiento lógico; y el de las responsabilidades, que favorece el aprecio, el contacto y la comunicación con las demás personas. Dichos lenguajes corresponden aproximadamente a la orientación masculina y femenina respectivamente. Por último, Bennett y Cohen, en su análisis sobre masculinidad-feminidad, establecen cinco principios generales que concuerdan con lo anterior. Estos principios son:

- 1.- El pensamiento masculino es una modificación inferior en intensidad del pensamiento femenino.
- 2.- El pensamiento masculino se orienta más en términos del yo, mientras que el femenino se orienta más en términos del ambiente.
- 3.- El pensamiento masculino anticipa recompensas y castigos como determinados más como un resultado de la adecuación o inadecuación del yo, mientras que el femenino anticipa recompensas y castigos como determinados más como resultado de la amistad u hostilidad del ambiente.
- 4.- El pensamiento masculino está asociado más con el deseo de éxito personal; el femenino está más asociado con el deseo de afecto y amistad.
- 5.- El pensamiento masculino encuentra más estímulo en las acciones malevolentes y hostiles contra una sociedad competitiva, mientras que el pensamiento femenino concede más valor a la libertad de mantenerse en un ambiente amistoso y agradable (Tyler, 1978).

Finalmente algunos otros autores expresan la opinión de que las diferencias aparentes entre los sexos es probable que

obedezcan principalmente a la educación y la cultura. Margaret Mead, por ejemplo, señala que aunque casi todas las sociedades dan por supuesta la existencia de algunas diferencias psicológicas entre los sexos, la índole exacta de ese supuesto varía entre grupo y grupo. En general, el material etnológico recopilado parece justificar la conclusión de que la cultura desempeña un papel importante en la determinación de los patrones de conducta característicos de hombres y mujeres respectivamente (Klineberg, 1981). En relación a esto, es interesante saber que algunos estudios indican que las diferencias entre sexos son más sobresalientes que las diferencias nacionales, por lo menos en países que forman parte de la cultura occidental (Tyler, 1978).

Por lo que respecta a la edad, las investigaciones indican que durante la infancia, los valores se encuentran en proceso de internalización, y el que los niños ajusten su conducta a ellos está en función de dos mecanismos: la identificación y el miedo a la pérdida del amor y/o aprobación de los padres (Jones & Gerard, 1967). De aquí que los niños, más que responder a un regulador interno que juzga y norma su conducta, reaccionan a prohibiciones externas, cuya violación podría hacerlos aparecer como "malos" ante los ojos de aquéllos a quienes quieren. O bien, establecen especies de contratos de reciprocidad del tipo "yo me porto bien y tú me recompensas".

Hacia la preadolescencia, los valores personales se basan principalmente en las normas y convencionalismos sociales de forma que el prepuber ajusta su conducta de acuerdo a lo

que es aprobado por los demás, y comienza a juzgar los actos por la intención y no sólo por el hecho concreto. Finalmente, al comenzar la adolescencia con el desarrollo del pensamiento operacional formal, la persona joven reestructura y establece sus propios valores, y comienza a actuar de acuerdo a ellos. Es en este momento cuando el adolescente se niega a adoptar, sin discusión, las creencias, normas y valores de sus padres y se da cuenta que no por el hecho de que dos personas piensen correctamente, sus ideas tienen que ser necesariamente iguales. A medida que avanza la adolescencia, el joven va detectando discrepancias entre los valores de los adultos y su conducta, o entre los valores establecidos y las demandas de un mundo cambiante; y entonces, intenta reestructurar los suyos de manera que se adecúen a la época, y le permitan actuar sin lo que él llama "hipocresías de los adultos". Asimismo, la elección de valores por parte del adolescente puede estar en función de razones interiores y a menudo inconscientes, como por ejemplo, elegir un valor contrario a los de sus padres como reflejo del esfuerzo por establecer una identidad independiente, o de un profundo resentimiento en contra de padres hostiles o indiferentes (Mussen, Conger & Kagan, 1982). En resumen, la creciente preocupación por los valores y creencias morales que caracterizan al adolescente probablemente hunda sus raíces en la ampliación del desarrollo cognoscitivo; en crecientes y a menudo contradictorias demandas sociales; y en preocupaciones y conflictos intrapsíquicos, íntimos y frecuentemente inconscientes.

Finalmente, el adulto joven establece sus propios valores, y de acuerdo a diversas investigaciones, éstos cambian muy poco a través de todo el periodo de la vida adulta. En efecto, se da una sorprendente estabilidad de valores e intereses, incluso desde la adolescencia. Los cambios que se dan, se manifiestan más entre los 15 y 25 años de edad, que entre los 25 y los 55; y, curiosamente, los muchachos de 15 años muestran menos gusto por el cambio que los hombres de 25, que parece ser, en este sentido, el grupo menos conservador (Tyler, 1978).

En relación a la clase socioeconómica, existen muchas pruebas que indican diferencias significativas en lo que respecta a intereses, actitudes y valores. Gough, por ejemplo, encontró que grupos pertenecientes a la clase superior y grupos pertenecientes a la clase baja diferían principalmente en cinco aspectos, a saber:

- 1.- Actitudes literarias y estéticas.
- 2.- Prestigio social, seguridad y confianza en sí mismo.
- 3.- "Mentalidad liberal", "emancipada" y actitudes "comprensivas" en materias de moral, religión y sexo.
- 4.- Rechazo del miedo y de la ansiedad.
- 5.- Opiniones positivas, dogmáticas y rígidas.

Las clases altas obtienen puntuaciones más elevadas en los primeros tres aspectos, mientras que las clases bajas puntúan más alto en los últimos dos (Tyler, 1978).

Por otro lado, las investigaciones sobre la opinión pública relativa a acontecimientos político-económicos han señalado asimismo la aparición de diferencias significativas en

tre las clases en muchos puntos específicos. Muchas de estas diferencias parecen favorecer la opinión de que las personas que tienen empleos de nivel social inferior se inclinan hacia lo que aumenta la seguridad, en tanto que las personas que ocupan niveles sociales superiores se inclinan hacia lo que supone el progreso. Asimismo, Kinsey y sus colaboradores constataron que existían diferencias de clases entre los hombres, aunque no entre las mujeres, en las prácticas sexuales consideradas como malas por la mayoría de los entrevistados (Tyler 1978).

Además, Centers ha demostrado que las clases sociales difieren entre sí en diversas cuestiones, como por ejemplo, satisfacción en su trabajo, aspiraciones con respecto a los hijos y opiniones acerca del lugar de la mujer en la sociedad. Se considera que, en general, las clases bajas son menos liberales en este último aspecto (Tyler, 1978). Por último, Mc Arthur realizó una interesante comparación entre universitarios de clase media y universitarios de clase alta en lo referente a su orientación axiológica. Encontró que los estudiantes de la clase media estaban más orientados hacia el futuro, más interesados en hacer y más empeñados en liberarse del dominio de sus padres. En contraste, los estudiantes de la clase alta estaban más orientados al pasado, más interesados en el ser y más entusiasmados con la idea de emular a sus padres (Tyler, 1978).

Entre las hipótesis que se han ideado para explicar las diferencias entre clases sociales en rasgos de personalidad, destacan dos. La primera postula que dichas diferencias obedecen a las diferencias de estas mismas clases en sus métodos

para educar a los hijos. La segunda se enfoca más en la clase baja y hace hincapié en el concepto de privación cultural. Según esta hipótesis, las características implicadas en dicha privación son: bajo nivel de aspiraciones, vicios y costumbres que dificultan la escolarización prolongada, deficiencias en el lenguaje, estructura mental poco diferenciada a causa de la ausencia de estímulos y lagunas en los hábitos cognoscitivos adecuados (Klineberg, 1981).

Y esto nos lleva a considerar las variaciones entre grupos socioeconómicos en materia de valores, debidas a las diferencias en oportunidades de educación y, por ende, al tipo de ocupación laboral que desempeñan. Al respecto, un estudio realizado en los Estados Unidos de Norteamérica indicó que el 43% de los hijos de personas con profesiones superiores se gradúan en la universidad, mientras que sólo el 8% de los hijos de obreros lo consiguen (Tyler, 1978). Diversas investigaciones han encontrado que, además de las diferencias en recursos económicos, que pueden ser consideradas como una de las principales causas de las diferencias en oportunidades de educación, también, dependiendo de la clase socioeconómica, la continuidad en los estudios es, por lo menos parcialmente, un resultado de determinadas actitudes emocionales y motivacionales (Tyler, 1978). Así, por ejemplo, los padres de familia de clase media consideran como un valor en sí mismo el cursar una carrera profesional, y dado que generalmente cuentan con los recursos económicos necesarios, se dedican a inculcar en sus hijos el interés por el estudio y la conciencia de la necesidad de contar con una carrera profesional como forma de

aumentar sus posibilidades en un mundo competitivo. Dichas aspiraciones con respecto a los hijos se acentúan en las familias donde los padres mismos poseen un nivel superior de educación (Tyler, 1978). En contraste, en las clases bajas, la motivación por parte de los padres en materia de educación es casi nula debido principalmente a la necesidad de que los muchachos trabajen lo antes posible y los ayuden al sostén familiar. Evidentemente, los valores que ambos tipos de hijos sustentan, serán diferentes. Sin embargo, en general se ha encontrado que los valores de los estudiantes universitarios o que habrán de llegar a la universidad, a pesar de ser una minoría, influyen en los valores de los jóvenes en general.

Algunos observadores sociales consideran que los valores de los estudiantes norteamericanos están retornando a los de la década de 1950, caracterizada por el conformismo, el desempeño de papeles sociales estereotipados, la cequera ante las discriminaciones económicas y étnicas, y una fe sorprendentemente ingenua en el gobierno e instituciones sociales (Mussen, Conger & Kagan, 1982). Sin embargo, las investigaciones tienden a refutar esta apreciación ya que la llamada "revolución sexual" de la década de los 60's no sólo ha persistido sino que se ha ampliado; el amor y la amistad, que surgieron como los dos valores personales de fines de dicha década siguen siéndolo hoy para nueve de cada diez estudiantes; y otros valores altamente apreciados por los jóvenes de 1960, como la expresión y la realización de uno mismo, el tratar a las personas como individuos con dignidad, independientemente de su raza, sexo u orígenes sociales, y la intimidad personal, han

conservado su importancia, y en algunos casos la han aumentado (Yankelovich, 1969, 1971, 1974). Lo que sí parece estar surgiendo es una manera más pragmática de ver la vida, que muchas veces se expresa en la opinión de "me preocupo más por mí mismo que por el mundo"

Por otro lado, es un hecho que las opiniones, actitudes y valores de los jóvenes no universitarios siguen siendo mucho más conservadoras que las de los universitarios en muchos campos, desde la libertad sexual, el uso de drogas y la conformidad en el vestir, hasta los derechos de las minorías, y la ley y el orden (Yankelovich, 1969). Sin embargo, se ha producido una transmisión de los valores anteriormente circunscritos a la minoría de la juventud universitaria, de forma que puede suponerse que las diferencias en valores debidas al nivel de educación, son cuestión de tiempo, siendo los de nivel superior los que están a la vanguardia.

Muy relacionado con lo anterior está el tipo de ocupación laboral que se desempeña. En este aspecto, las investigaciones sobre intereses y valores han demostrado que las pautas de gustos y disgustos que identifican a una persona como miembro de un determinado grupo profesional constituyen aspectos muy estables de su personalidad (Tyler, 1978), y que estas características sirven como marco de referencia a los valores de sus hijos (Kobett, 1979), sobretodo, en las clases superiores, donde la tradición familiar determina en gran manera la elección profesional. Esto explica, por lo menos parcialmente, la existencia de familias de abogados, médicos, comerciantes, etc., cuyos valores, intereses, formas de ver la

vida y normas de conducta se transmiten de generación en generación. Al respecto, se ha podido comprobar también, que las personas que profesan una carrera difieren más de los trabajadores de niveles inferiores, en materia de valores e intereses, que de aquellas personas que profesan carreras diferentes a las suyas, lo que confirma, una vez más, que la clase socioeconómica a la que se pertenece ejerce una fuerte influencia sobre los valores. Asimismo, reafirma la importancia de los padres en la internalización de los mismos en sus hijos y resalta, además, la relevancia de factores tales como el nivel de educación y tipo de ocupación de los padres en la determinación de valores de sus hijos.

Por último, un factor más de influencia en los valores, es su relación con el cambio social. Sin embargo, aún no se ha podido determinar con certeza si los cambios son antecedentes, concomitantes o consecuentes a las variaciones sociales (Thompson, 1981). De cualquier forma, lo que es un hecho es que existe una correlación positiva entre ambas variables aún cuando generalmente se considera que los cambios sociales se suceden con mayor velocidad que los cambios en los valores - (Katz & Beech, 1980). El conocer este hecho es importante sobretodo en el caso de los adolescentes ya que tienen que llevar a cabo muchas elecciones importantes en un mundo de rápidos cambios sociales y tecnológicos, con crecientes y a menudo contradictorias demandas. Solamente en lo concerniente al campo de trabajo, nuestra sociedad le ofrece al adolescente mexicano unas diez mil posibilidades laborales y cerca de doscientas profesionales (Excelsior, 4 dic, 1980). Obviamente,

tales elecciones no pueden hacerse independientemente de los valores personales. Si un adolescente se siente fuertemente orientado a ayudar a otros, probablemente elegirá una carrera distinta que si asigna un valor alto al éxito material. Si la persona joven cree más en la libertad y la autonomía, su elección será diferente de la de un joven preocupado por la seguridad. Pero, al mismo tiempo, la decisión sobre que valores tienen una mayor importancia en el momento actual, dependerá del tipo de sociedad en que el adolescente se encuentre.

Ahora bien, la sociedad mexicana es una sociedad en proceso de industrialización. Este sistema de producción permite al ser humano mejores condiciones económicas de vida, pero, a la vez, puede llevar implícita una absoluta enajenación del individuo en lo que respecta a personalidad, mentalidad, valores y normas, ya que, para alcanzar un alto grado de desarrollo en el ciclo económico producción-consumo, se requiere igualar los gustos de los miembros de la sociedad, a fin de que agoten toda la producción; el sistema se obliga entonces, a utilizar medios publicitarios, educativos, políticos y religiosos en este proceso de homogeneizar las aspiraciones y las necesidades económicas del público consumidor. Por lo tanto, es necesario estar alertas en contra de las consecuencias a las que el industrialismo, sin un concepto humanista, nos puede llevar.

La mejor forma de estar conscientes de este proceso, es estudiando la clase de adolescente que, como meta y como expectativa del futuro adulto, va estructurando la sociedad en que vivimos. De aquí el interés, en la presente investigación

de conocer y estudiar los valores de un grupo de adolescentes de clase media, y detectar, a la vez, qué factores están asociados a ellos.

Por otro lado, también consideramos importante el contar con un instrumento de medición que sea adecuado tanto para lo que se quiere estudiar como para el tipo de población en que se desea emplear. Esto es un objetivo de primordial importancia cuando en realidad se quiere llegar a un conocimiento objetivo de los procesos psicosociales que se dan en el humano. Así pues, es necesario hacer una revisión de los instrumentos de medición que se han utilizado en las diversas investigaciones sobre valores mencionadas, para luego compararlos con el que se utilizó en la presente.

5. LA MEDICIÓN DE LOS VALORES

Hasta fechas relativamente recientes no se había prestado demasiada atención a la investigación sobre los valores a causa de que el concepto de "valor" era complejo y parecía algo "mentalístico" (Tyler, 1978), por lo que resultaba difícil encajarlo en la estructura de los experimentos de laboratorio o en los proyectos de pruebas psicológicas.

No obstante, en los últimos años los valores han ido alcanzando cada vez mayor importancia, por lo que varios esfuerzos han sido realizados por encontrar o desarrollar un instrumento eficaz en la medición de éstos. Como resultado, en la actualidad existen varias pruebas psicológicas enfocadas a la medición de valores, de entre las cuales resaltan seis:

1.- El instrumento más utilizado en la investigación psicológica ha sido el "Study of Values". La prueba original, - elaborada por Allport y Vernon, apareció en 1931. La revisión actual, publicada en 1951, se debe a Allport, Vernon y Lindzey. Los seis valores principales que esta prueba trata de medir proceden originalmente de un filósofo alemán, Spranger, y son los siguientes: a) teóricos; b) económicos; c) estéticos; d) sociales; e) políticos; y f) religiosos (Kavanagh, 1980).

El "Study of Values" puede aplicarse a estudiantes de secundaria y adultos, y no tiene límite de tiempo, aunque, por lo general, dura 20 minutos. Puede servir tanto para clarificar valores como para orientar vocacionalmente (si se utiliza -

con cuidado). Sin embargo, ha sido fuertemente criticado (Kavanaugh, 1980) por dos motivos principales: 1) es impreciso en el uso de términos tales como intereses, valores y motivos; y 2) no hay datos acerca de su validez y confiabilidad.

2.- Otro instrumento parecido al "Study of Values" es el "Survey of Personal Values" elaborado por Gordon en 1960. Usualmente su aplicación toma 15 minutos y puede ser utilizado con adolescentes y adultos.

Esta prueba intenta determinar la relativa importancia - de, nuevamente, seis valores, que en este caso son: a) mentalidad práctica; b) logro; c) variedad; d) determinación; e) - orientación hacia metas; y f) orden. Sin embargo, aunque su - confiabilidad es adecuada, su validez no es convincente (Kavanaugh, 1980).

3.- Un tercer instrumento asociado al anterior es el "Survey of Interpersonal Values", elaborado también por Gordon en el mismo año. Esta prueba difiere del "Survey of Personal Values" en que adiciona aspectos sociales e interpersonales tales como el apoyo, la conformidad, el reconocimiento, la independencia y el liderazgo. Es un instrumento útil para la detección de dificultades interpersonales pero no es confiable por sí solo, por lo que se recomienda utilizarlo en - combinación con otros instrumentos (Kavanaugh, 1980).

4.- El cuarto instrumento a comentar es el "Differential Value Profile" publicado por Thomas en 1963. En este caso, la

prueba dura de 30 a 45 minutos y es aplicable a estudiantes universitarios. Mide seis factores diferenciales: a) estéticos; b) humanistas; c) intelectuales; d) materiales; e) de poder; y f) religiosos, a través de 134 proposiciones a las que se puede responder de cuatro formas: 1) completamente de acuerdo; 2) de acuerdo; 3) en desacuerdo; y 4) completamente en desacuerdo.

Es una prueba útil para explorar, en profundidad, pensamientos y sentimientos considerados como valores. Al parecer tiene una validez y confiabilidad razonables. El problema es que algunos ítems son tan ingenuos que podrían parecer ofensivos a los examinados (Hogan, 1972).

5.- La quinta formulación importante de las diferencias básicas en valores ha sido propuesta por el filósofo Charles Morris (citado en Tyler, 1978). Su obra "Ways to Live" (Maneras o Formas de Vivir) se basó inicialmente en un examen de las orientaciones que caracterizan a las principales religiones del mundo. El resultado de este examen se completó, más tarde, con las sugerencias que hicieron los estudiantes a quienes se les aplicó la prueba en forma piloto.

La prueba en sí, consta de 13 párrafos descriptivos sobre las formas o maneras preferibles de vivir. Cada párrafo se califica mediante una escala de 7 puntos (1= me disgusta mucho; 7= me gusta mucho, pasando por cinco declaraciones intermedias). Los títulos de cada párrafo descriptivo son los siguientes:

- 1) Conservar lo mejor de lo que el hombre ha alcanzado.

- 2) Cultivar la independencia de las personas y las cosas.
- 3) Manifestar una preocupación amistosa por los demás.
- 4) Experimentar alegría y soledad, alternativamente.
- 5) Actuar y disfrutar de la vida a través de la participación en grupos.
- 6) Dominar constantemente las situaciones cambiantes.
- 7) Integrar la acción, el placer y la contemplación.
- 8) Vivir con sana y despreocupada alegría.
- 9) Esperar en un estado de tranquila receptividad.
- 10) Controlar el Yo estóicamente.
- 11) Meditar sobre la vida interior.
- 12) Experimentar aventuras audaces.
- 13) Obedecer los designios cósmicos.

Este instrumento ha sido utilizado ampliamente en gran variedad de investigaciones (Tyler, 1978) y es útil, sobre todo, para clarificar la filosofía de vida de cada quién. Sin embargo, también presenta problemas de medición. Por un lado, parece existir un considerable traslapamiento entre las trece formas de vida (Kavanaugh, 1980). Por lo mismo, su confiabilidad y validez no han podido ser adecuadamente establecidas. Por el otro, se ha discutido mucho si no sería más apropiado decir que mide "orientaciones filosóficas" más que valores en sí mismos (Kilmann, 1981). Este punto es importante ya que refleja la confusión existente con respecto al concepto de valor.

6.- El sexto instrumento es quizás el más utilizado en la actualidad. Fue desarrollado por Rokeach en 1967, en un es-

fuerzo por medir los valores humanos tal y como él los concibe. Rokeach (1980) define valor como "una creencia duradera acerca de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es, personal o socialmente, preferible a otro". De acuerdo con esto, distingue entre valores instrumentales (modos específicos de conducta) y valores terminales (estados finales de existencia).

El "Rokeach's Value Survey" consiste en dos listas (una para valores instrumentales y otra para valores terminales), con 18 valores cada una, ordenados alfabéticamente. Al sujeto sólo se le pide que los reordene de acuerdo a la importancia que cada valor tenga para él, y de esta manera se supone que ya se han obtenido los valores que dicho sujeto posee.

El principal problema con esta prueba consiste en que el hecho de clasificar un valor como alto, no significa que la conducta real del individuo concuerde con ello. De la misma manera, una persona puede no tener conciencia o, incluso, negar los valores que actualmente motivan algunas de sus conductas (Wrenn, 1980). En otras palabras, el "Rokeach's Value Survey" mide los valores que una persona conscientemente quiere ostentar, pero no garantiza que efectivamente éstos sean sus valores.

Como podrá observarse a lo largo de esta breve revisión, la medición de los valores no es una tarea fácil. Por el contrario, requiere de un monto considerable de esfuerzo, estudios, correlaciones e inferencias estadísticas.

En la presente investigación, el instrumento utilizado fue diseñado expresamente para ser aplicado en poblaciones me-

xicanas, por lo que uno de los principales objetivos de este trabajo es establecer su nivel de confiabilidad. La descripción detallada de este instrumento se encuentra más adelante, en la sección correspondiente a método.

6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

"No veo esperanzas para el futuro de la humanidad si ésta depende de los jóvenes frívolos de hoy. Todos son irreflexivos más allá de toda descripción. Cuando yo era un muchacho nos enseñaban a ser discretos y respetuosos con nuestros mayores, pero la juventud actual es en exceso avispada e impaciente ante todas las restricciones".

Esta afirmación, que parece ser la expresión resumida de lo que piensan los adultos sobre los adolescentes actuales, - fue escrita por Hesíodo en el siglo VIII A.C., lo que demuestra dos cosas. Primero, que siempre ha habido y habrá una brecha generacional, ya que los adultos ven al adolescente como alguien que goza de privilegios y falta de control, cosas que ellos no tuvieron (Chagóya, 1980). Y segundo, que tanto Hesíodo como todos los que más tarde han expresado algo parecido, se han equivocado, ya que 28 siglos después aún sobrevivimos.

La verdad es que así como el niño va adaptándose a los lineamientos que la familia le impone, el adolescente, a su vez, va asimilando las normas y los valores que la sociedad le determina. En palabras de Sequoia (1977), "los ciudadanos ni nacen hechos, ni se hacen solos: se forman; el proceso cultural se orienta a insertar al individuo en su sociedad". Así pues, aunque para el hombre cotidiano esta dependencia no es siempre fácil de captar, y piense que es enteramente libre en sus valores y actitudes, y que su conducta no es más que el resultado de actos volitivos racionales que, a pesar de tener-

una proyección social, son en su origen eminentemente individuales, en realidad es todo lo contrario. Hay un proceso de asimilación, por medio del cual la persona obtiene su plena integración social; y a la vez que adquiere una personalidad social, fortalece la existencia del grupo como unidad (Sánchez Azcona, 1982).

El adolescente tiene, por tanto, una configuración social determinada por las normas, valores y estructuras sociales que rigen en su sociedad. Pero, a la vez, la búsqueda de una originalidad renovadora es muy importante para él. Esta conciencia de que el mundo está mal y hay que cambiarlo hace que en el adolescente exista una semilla real de evolución para la sociedad. Y de evolución constructiva. Dentro de sus inconsistencias y sus ambivalencias, el adolescente puede mostrarle al adulto sus cobardías y absurdos mejor que otros adultos metidos ya en la maquinaria del sobrevivir (Chaqoya, 1980). De aquí la importancia de comprender las motivaciones del adolescente, sus necesidades, sus valores, sus opiniones respecto al mundo y a la vida en general, y ver si el mundo que la generación actual está legando a la generación futura, es un mundo creativo y productivo, que estimula y acrecienta el amor a la vida o, al contrario, un mundo frustrante y represivo, en donde sus necesidades físicas, emocionales y sociales chocan con las estructuras que la sociedad le da (Sánchez Azcona, 1982).

El interés de la presente investigación está dirigido fundamentalmente al análisis de los valores que poseen en la actualidad los adolescentes mexicanos, dentro de la estructu-

ra y la ideología de la clase media urbana. Con el propósito de definir más objetivamente el campo de estudio, se plantearon las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cuáles son los valores preponderantes en los adolescentes de clase socioeconómica media?
- 2) ¿Cómo afectan los factores de edad, sexo y grado escolar al esquema de dichos valores?
- 3) ¿Existe alguna relación entre dicho esquema y la ocupación de sus padres?
- 4) De la misma manera, ¿existe alguna relación entre dicho esquema y la escolaridad de los padres?
- 5) Por último, ¿cuál es la relación entre los valores del adolescente y su elección del área de estudios a cursar?

Por otro lado, dado que el universo de posibles valores a estudiar es inmenso, se decidió delimitar el campo de investigación a once áreas de valor, a saber: religiosa, material, intelectual, de altruismo, de honradez, familiar, de obediencia, de justicia, de responsabilidad, de realización y de lealtad.

Simultáneamente, y como un objetivo de igual o mayor importancia, la investigación se enfoca a establecer la confiabilidad del cuestionario de valores, ya que se trata de un instrumento diseñado recientemente, con el propósito expreso de ser aplicado en poblaciones mexicanas, y es probablemente el primero en su género en este país.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron

el coeficiente alfa de Cronbach y una correlación de Pearson interescala como índices de confiabilidad del cuestionario, y una serie de análisis de varianza de un sólo factor para el estudio de los valores, en donde las variables independientes fueron la edad, el sexo, el grado escolar y el área de estudios de los adolescentes, y los niveles de escolaridad y ocupación de sus padres.

Definimos edad como el tiempo transcurrido desde el nacimiento de un individuo hasta el momento actual; sexo, como el conjunto de individuos cuyas características físicas y constitutivas lo distinguen como masculino o femenino; grado escolar, como el sistema de clasificación según el cual se agrupa a los alumnos, de acuerdo a su nivel de conocimientos, en primero, segundo o tercer año de enseñanza preparatoria; y área de estudios, como el área vocacional de elección del estudiante. En este caso, las áreas fueron cuatro: I= área físico-matemática; II= área químico-biológica; III= área económico-administrativa; y IV= área humanista o de humanidades.

En cuanto a la ocupación, la definimos como el tipo de trabajo desempeñado por un individuo, dentro de la organización socioeconómica de su país. Siguiendo los lineamientos del Código Internacional de Ocupaciones, la ocupación de los padres se clasificó de la siguiente forma:

- 1.- Profesionistas, técnicos y trabajadores afines.
- 2.- Funcionarios públicos.
- 3.- Personal administrativo.
- 4.- Comerciantes y vendedores.
- 5.- Trabajadores agrícolas, forestales, de pesca y de ca-

za.

- 6.- Obreros y conductores de maquinaria o vehículos de -
transportación.
- 7.- Estudiantes.
- 8.- Amas de casa.
- 9.- Jubilados.

Por último, definimos escolaridad como el máximo grado escolar alcanzado por un individuo hasta el momento actual. La escolaridad de los padres se clasificó de la siguiente manera:

- 1.- Primaria.
- 2.- Secundaria o equivalente.
- 3.- Preparatoria o equivalente.
- 4.- Nivel universitario.
- 5.- Postgrado o maestría.

7. METODO

7.1 SUJETOS.

La muestra se integró por la totalidad de estudiantes de ambos sexos de una escuela preparatoria privada, cuyo radio de acción se extiende a las áreas de Cd. Satélite, Echeagaray, Jardines de San Mateo, Lomas Verdes y lugares anexos. Quedó constituida por 469 estudiantes del primero, segundo y tercer año de enseñanza preparatoria; 340 varones y 129 mujeres, distribuidos de la siguiente manera:

<u>GRADO ESCOLAR</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>	<u>TOTAL</u>
Primer año	124	60	184
Segundo año	115	43	158
Tercer año	101	26	127

Las edades de los sujetos oscilaron entre los 14 y 20 años, siendo el rango para el primer año de 14-17; para el segundo de 16-18; y para el tercero de 17-20 años de edad. La distribución de las edades de los sujetos quedó establecida de la siguiente forma:

<u>EDAD EN AÑOS</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>	<u>TOTAL</u>
14	2	—	2
15	46	20	66
16	108	52	160
17	106	34	140
18	67	20	87
19	8	2	10
20	3	1	4

Por último, la distribución de los sujetos con respecto a su área de estudios (en el caso de los alumnos del tercer año) quedó como se muestra en la tabla siguiente:

<u>AREA</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>	<u>TOTAL</u>
Físico-matemática	46	9	55
Químico-biológica	14	5	19
Económico-administ.	27	—	27
Humanidades	14	12	26

El status socioeconómico de esta población se estimó como perteneciente a la clase media debido tanto a la zona en que la escuela se halla situada como al monto de la colegiatura que se estipula pagar. La nacionalidad de todos los sujetos es la mexicana, y dado que se trata de una preparatoria - lasallista, la religión de todos ellos es la Católica.

7.2 INSTRUMENTO.

El instrumento utilizado fue, como se dijo anteriormente, diseñado expresamente para ser aplicado en poblaciones mexicanas. Consiste en un cuestionario compuesto por 134 reactivos, cuyas opciones de respuesta son cierto o falso, dependiendo de que el sujeto esté o no de acuerdo con la proposición planteada en cada reactivo. Dicho cuestionario mide once áreas de valor, que son las siguientes:

- Área de Altruismo: conjunto de valores que llevan al individuo a interesarse y comprometerse con su prójimo.
- Área de Honradez: conjunto de valores que abogan porque se actúe con rectitud e integridad en cualquier situación.
- Área de Justicia: conjunto de valores que procura que se actúe con equidad e imparcialidad, dando a cada cuál lo que le corresponde.
- Área de Lealtad: conjunto de valores que impelen al individuo a la sinceridad, honradez y fidelidad en sus relaciones interpersonales.
- Área de Obediencia: conjunto de valores que llevan al individuo a acatar o subordinarse a las órdenes de una autoridad.

dad, sin examinar los motivos o razones que las motivan.

- Area de Realización: conjunto de valores que abogan por la superación del individuo a través del desarrollo de sus potencialidades positivas.

- Area de Responsabilidad: conjunto de valores que llevan al individuo a comprometerse y responder de sus actos.

- Area Familiar: conjunto de valores que abogan por la unión y compenetración entre los miembros de la familia.

- Area Intelectual: conjunto de valores que abogan por la superación del individuo a través del conocimiento y entendimiento de los fenómenos.

- Area Material: conjunto de valores que distinguen al individuo que da una gran importancia a los bienes materiales.

- Area Religiosa: conjunto de valores que abogan por el enriquecimiento espiritual del individuo a través del seguimiento de los preceptos de determinada doctrina.

La selección de las áreas de valor a estudiar se hizo en base a los resultados obtenidos en una encuesta pública realizada entre los adolescentes de diversas zonas de la Cd. de México. Dicha encuesta consistió exclusivamente en que cada adolescente enunciara qué valores le parecían los más importantes en su vida. Cualquier adolescente podía ser candidato a responder puesto que no se tomó en cuenta el sexo, la clase socioeconómica y el nivel de educación de los sujetos para ello. Las once áreas de valor elegidas fueron aquellas que con más frecuencia aparecieron en el total de respuestas recopiladas.

Una vez obtenidas las áreas de valor consideradas como más importantes para estos adolescentes, se procedió a realizar una revisión de los instrumentos más utilizados en la medición de valores, como una forma de estudiar el tipo de reactivo utilizado en ellos. La elaboración de los reactivos asignados a cada escala de valor de este cuestionario se realizó en base a esta revisión, por medio del método de enlaces lógicos, es decir, construyendo reactivos que teóricamente y racionalmente parecían medir los valores adjudicados a cada escala. Finalmente, se aplicó el cuestionario, en forma piloto, a otra muestra de adolescentes (Corell & García, 1985).

Los reactivos pertenecientes a cada área de valor se encuentran mezclados, de forma que al responder al cuestionario el sujeto se enfrenta, en cada proposición, con valores de diferente índole (ver Apéndice A).

7.3 PROCEDIMIENTO.

Dado que la población de estudiantes utilizada en la presente investigación se hallaba acostumbrada a la realización de pruebas psicológicas periódicas, por orden de la dirección de la escuela, la aplicación del cuestionario de valores se llevó a cabo como parte integrante de la rutina escolar, de modo que cada grupo (once en total) utilizó una hora de clase para contestarlo, esperándose que al no cambiar la rutina, se obtuviera un mínimo de variabilidad o contaminación en las respuestas por efecto de la novedad. Así, el profesor encarga-

do del Departamento de Psicología de la escuela, acompañó al presente investigador a cada grupo, siendo él quien repartiera el material e instruyera a los alumnos acerca de lo que tenían que hacer.

Se repartió a cada estudiante un cuestionario y una hoja de respuestas, en la que se le pedía anotar su sexo, edad y grado escolar, y la ocupación y escolaridad de cada uno de sus padres. A los alumnos del tercer año se les pidió, además, que indicaran el área de estudios (físico-matemática, químico biológica, económico-administrativa o humanidades) que se hallaban cursando.

Por último, como parte de las instrucciones (las cuáles, por otro lado, se encontraban por escrito en el cuestionario) se hizo hincapié en que las respuestas representaban una opinión personal de cada estudiante por lo que se les suplicaba llenarlo en forma individual. Dicho requerimiento se reforzó llamando la atención de cualquier estudiante que hablara en voz alta durante la situación de prueba. Las dudas se resolvieron en forma también individual por parte del investigador cuando algún estudiante lo requería.

Para el análisis estadístico de los datos así obtenidos, se utilizaron, como ya se mencionó, el coeficiente alfa de Cronbach y una correlación de Pearson entre las diversas escalas de valor, como índices de confiabilidad del cuestionario, y una serie de análisis de varianza de un sólo factor como medio para responder a las preguntas de investigación planteadas.

B. RESULTADOS

Dado que el propósito de la presente investigación puede ser dividido, para fines prácticos, en dos objetivos primordiales, a saber: 1) estimación de la confiabilidad del instrumento de medición utilizado; y 2) análisis de la relación entre la edad, el sexo, el grado escolar y el área de estudios de los adolescentes, y la escolaridad y ocupación de sus padres (variables independientes) y los valores (variable dependiente), la exposición de los resultados obtenidos se hará de acuerdo a este mismo orden.

Para estimar la confiabilidad del cuestionario se realizó un análisis de consistencia interna de los reactivos que integran cada una de las escalas de valores, utilizando para ello el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). No se hizo una reaplicación del cuestionario debido a la dificultad que representaba para la escuela en que se realizó la investigación, el suspender nuevamente horas de clase para llevar a cabo otra aplicación. Por consiguiente, no fue posible obtener una estimación del coeficiente de estabilidad (test-re test) de la prueba.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de consistencia interna, se realizó una depuración de los reactivos del cuestionario, eliminando 65 de ellos y dejando los 69 restantes cuya intercorrelación resultó ser significativa. El coeficiente alfa para la escala total fue de 0.77610.

La depuración de reactivos afectó lógicamente la longi-

tud de las escalas, de forma que la escala de valores religiosos, originalmente compuesta por 13 reactivos se redujo a 8; la de valores materiales se redujo de 10 a 7; la de valores intelectuales de 11 a 8; la de altruismo de 14 a 7; la de honradez de 16 a 11; la de familiares de 13 a 9; la de obediencia de 12 a 6; la de responsabilidad de 16 a 9; y la de realización de 9 a 4. Las escalas de justicia y de lealtad tuvieron que ser eliminadas por completo debido a que, al ser depuradas, los reactivos aceptados resultaban ser muy pocos.

En la Tabla 1 se presentan los reactivos que fueron aceptados en cada una de las escalas, sus intercorrelaciones (al nivel de 0.05 con $q_l = 467$, el valor de r es significativo a partir de 0.082), y el grado de consistencia interna (coeficiente alfa) obtenido para cada escala de valores.

Como puede observarse, el coeficiente de confiabilidad estimado a partir de la correlación entre los reactivos que integran cada escala es más bajo que el coeficiente estimado para la escala total. Este resultado era de esperarse ya que el número reducido de reactivos afecta el alfa.

Por otro lado, debido a las limitaciones que tiene el programa del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), diseñado para la computadora HP-3000-III, no fue posible realizar un análisis factorial del cuestionario. En su lugar se llevó a cabo una correlación de Pearson entre las diversas escalas de la prueba y los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 2. Hay que observar que a pesar de que psicométricamente hablando se esperar-

TABLA 1

INTERCORRELACION DE REACTIVOS Y COEFICIENTE ALFA POR ESCALA

RELIGIOSA		MATERIAL		INTELLECTUAL		ALTRUISMO		HONRADEZ	
React	r	React	r	React	r	React	r	React	r
1	0.30035	2	0.21049	3	0.29867	4	0.23690	18	0.36358
22	0.33505	24	0.33531	25	0.18912	41	0.14431	40	0.23760
23	0.28514	48	0.28468	42	0.30101	70	0.18147	49	0.22259
67	0.29125	85	0.24631	64	0.18924	92	0.26307	71	0.33453
89	0.39745	88	0.27899	69	0.34074	104	0.19588	93	0.36940
107	0.32964	87	0.17747	91	0.39137	121	0.23672	103	0.20517
108	0.26799	106	0.14905	105	0.38404	124	0.22887	111	0.26106
123	0.30765			109	0.34968			120	0.22169
								125	0.35120
								130	0.33338
								132	0.37226
ALFA=0.61951		ALFA=0.50126		ALFA=0.60872		ALFA=0.47290		ALFA=0.64310	

FAMILIAR		OBEDIENCIA		RESPONSABILIDAD		REALIZACION	
React	r	React	r	React	r	React	r
8	0.20373	8	0.32460	9	0.16805	10	0.18891
17	0.36897	15	0.26947	14	0.15582	13	0.16414
28	0.25387	52	0.29992	53	0.32641	32	0.18714
50	0.11722	74	0.18102	80	0.32339	35	0.19010
61	0.35083	81	0.17698	97	0.22331		
72	0.36827	100	0.11024	89	0.19081		
94	0.14534			116	0.42121		
102	0.10378			128	0.26629		
119	0.31612			133	0.26182		
ALFA=0.55998		ALFA=0.44092		ALFA=0.58499		ALFA=0.35110	

COEFICIENTE ALFA ESCALA TOTAL = 0.77610

ría que dichas escalas fueran independientes y no existiera correlación alguna entre ellas, en ciertas áreas de la Psicología, como es el caso de los valores, es difícil encontrar que no se relacionen entre sí.

De hecho, tal y como se observa en los resultados de la Tabla 2, existe una relación significativa entre las diferentes escalas de valores, aunque no en todos los casos. Así, tenemos que:

- Los valores religiosos no se relacionan significativamente con los valores materiales, intelectuales y de honradez pero se relacionan significativa y positivamente con todos los restantes.

- Los valores materiales, a su vez, no se relacionan significativamente con los valores religiosos, los de obediencia y los de realización, y su relación (estadísticamente significativa) con las demás escalas, es negativa.

- Por último, las escalas de valores intelectuales, de altruismo, de honradez, familiares, de obediencia, de responsabilidad y de realización presentan una correlación significativa entre sí.

Una vez establecida la confiabilidad del cuestionario, se procedió a realizar una serie de análisis de varianzas de un sólo factor, como medio para responder a las preguntas de investigación planteadas. Sin embargo, al analizar las varianzas de las medias, éstas no resultaron homogéneas en todos los casos, por lo que se decidió utilizar estadística no-paramétrica. Dado que nos hallábamos trabajando con escalas de medición de tipo nominal y ordinal y, además, contábamos con varias muestras independientes (ocho en total), la prueba elegida

TABLA 2

COEFICIENTES DE CORRELACION INTER-ESCALAS

n=488

	REL	MAT	INT	ALT	HON	FAM	OBE	RES	REA
REL	r=1.0000 p=	0.0387 0.441	0.0341 0.482	0.1078 0.020	0.0574 0.215	0.1983 0.000	0.2106 0.000	0.1211 0.008	0.1238 0.007
MAT	r=0.0387 p=0.441	1.0000	-0.1282 0.005	-0.2632 0.000	-0.3211 0.000	-0.0918 0.048	0.0124 0.789	-0.2947 0.000	-0.0538 0.244
INT	r=0.0341 p=0.482	-0.1282 0.005	1.0000	0.3038 0.000	0.3888 0.000	0.2381 0.000	0.2438 0.000	0.3242 0.000	0.2124 0.000
ALT	r=0.1078 p=0.020	-0.2632 0.000	0.3038 0.000	1.0000	0.3540 0.000	0.2289 0.000	0.1893 0.000	0.3678 0.000	0.2041 0.000
HON	r=0.0574 p=0.218	-0.3211 0.000	0.3888 0.000	0.3540 0.000	1.0000	0.3091 0.000	0.1870 0.000	0.5377 0.000	0.1298 0.005
FAM	r=0.1983 p=0.000	-0.0918 0.048	0.2381 0.000	0.2289 0.000	0.3091 0.000	1.0000	0.2315 0.000	0.2800 0.000	0.2192 0.000
OBE	r=0.2116 p=0.000	0.0124 0.789	0.2438 0.000	0.1893 0.000	0.1870 0.000	0.2315 0.000	1.0000	0.2733 0.000	0.1010 0.029
RES	r=0.1211 p=0.008	-0.2947 0.000	0.3242 0.000	0.3678 0.000	0.5377 0.000	0.2800 0.000	0.2733 0.000	1.0000	0.1113 0.018
REA	r=0.1238 p=0.007	-0.0538 0.244	0.2124 0.000	0.2041 0.000	0.1298 0.005	0.2192 0.000	0.1010 0.029	0.1113 0.018	1.0000

da fue la del contraste H de Kruskal-Wallis (análisis de varianza por rangos de un factor). Como información adicional, se compararon los resultados obtenidos con los procedimientos paramétricos (prueba F) y los no-paramétricos, y se encontró que ambos resultados no diferían. Sin embargo, se optó por la publicación de los segundos, puesto que las pruebas no-paramétricas eran más adecuadas y recomendables para nuestra organización de datos y para los análisis requeridos, a pesar de que, al tomar esta decisión se tenía la limitación de no poder investigar las posibles interacciones entre las variables independientes.

En la Tabla 3 se presenta un panorama general de los resultados obtenidos con el contraste H de Kruskal-Wallis. Obsérvese que en los casos en que la diferencia entre sexos resultaba significativa, se procedió a dividir ambas muestras para los análisis subsecuentes. En todos estos casos, los contrastes realizados con la muestra de sexo femenino resultaron no significativos, mientras que con la muestra de sexo masculino resultaron todos significativos con una sola excepción, la escolaridad del padre, en donde el contraste para ambas muestras por separado resultó no significativo, a pesar de que en conjunto (hombres y mujeres) resultaba significativo, con una probabilidad igual a 0.05. (Para mayor información acerca de los análisis de contraste H realizados, ver Apéndice B).

Una vez detectados los casos en donde existían diferencias significativas, se compararon sus medias, por medio de la prueba H de Mann-Whitney, con el objeto de analizar que

TABLA 3

RELACION ENTRE CADA AREA DE VALOR Y EL SEXO, LA EDAD, EL GRADO ESCOLAR
EL AREA DE ESTUDIO Y LOS NIVELES DE OCUPACION Y
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

	SEXO	EDAD	GRADO	AREA	OPADRE	OMADRE	EPADRE	EMADRE
REL	NS	p=0.001	p=0.003	NS	NS	NS	NS	NS
MAT	p=0.002	NS	NS	Fp=.347 Mp=.032	Fp=.301 Mp=.040	NS	Fp=.108 Mp=.388	NS
INT	NS	NS	p=0.008	p=0.018	NS	NS	NS	NS
ALT	p=0.000	NS	Fp=.273 Mp=.008	Fp=.273 Mp=.003	NS	Fp=.189 Mp=.047	NS	NS
HON	p=0.002	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
FAM	NS	p=0.004	p=0.039	NS	NS	p=0.020	NS	NS
OBE	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	p=0.044
RES	p=0.040	NS	Fp=.514 Mp=.002	NS	NS	NS	NS	NS
REA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	p=0.048

F = SEXO FEMENINO
M = SEXO MASCULINO
NS = NO SIGNIFICATIVO

grupos contribuían a estas diferencias.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a la comparación de dichas medias. Para el orden de presentación se tomó como referencia la Tabla 3, de manera que los resultados que se muestran en las tablas subsecuentes corresponden a la relación de cada una de las variables independientes con las diversas áreas de valor.

En la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos al contrastar las medias de las escalas de valores materiales, de altruismo, de honradez y de responsabilidad, considerando como variable independiente el sexo. Como puede observarse, mientras que para la escala de valores materiales la media más alta la presenta el sexo masculino, para las escalas de altruismo, honradez y responsabilidad es el sexo femenino quien obtiene las medias más altas; en ambos casos con un nivel de probabilidad igual a 0.05.

Con respecto a la variable edad, las siete categorías originales fueron recodificadas en cuatro, a saber: a) 14 y 15 años; b) 16 años; c) 17 años; y d) edades comprendidas entre los 18 y 20 años, debido a que en la distribución de frecuencias se encontró que las edades límite, superior e inferior, no tenían el número suficiente de sujetos. Así pues, con cuatro categorías, fue necesario realizar seis contrastes para la comparación de medias. En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la escala de valores religiosos. Obsérvese que en los casos en que la diferencia de medias es significativa ($p = 0.05$), la media más alta la presenta siempre el grupo de sujetos más jóvenes.

TABLA 4

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES MATERIALES, DE ALTRUISMO, DE HONRADEZ
Y DE RESPONSABILIDAD DE CADA SEXO

ESCALA DE VALORES	SEXO	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
MATERIALES	FEMENINO	204.29	17988.0	0.0022
	MASCULINO	248.00		
ALTRUISMO	FEMENINO	298.79	13871.5	0.0000
	MASCULINO	210.03		
HONRADEZ	FEMENINO	264.41	18007.0	0.0029
	MASCULINO	223.12		
RESPONSABILIDAD	FEMENINO	254.99	18222.5	0.0407
	MASCULINO	228.70		

n FEMENINO = 129
n MASCULINO = 339

TABLA 5

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES RELIGIOSOS DE CADA RANGO DE EDAD

EDAD	MEDIAS DE RANGO	U M-W	p
14-15 AÑOS	110.36	5200.0	0.5258
16 AÑOS	116.30		
14-15 AÑOS	112.62	4304.0	0.1940
17 AÑOS	101.24		
14-15 AÑOS	96.86	2631.5	0.0079
16-20 AÑOS	76.82		
16 AÑOS	160.16	9512.0	0.0279
17 AÑOS	136.44		
16 AÑOS	143.15	5859.0	0.0003
16-20 AÑOS	109.09		
17 AÑOS	126.45	6167.0	0.1118
16-20 AÑOS	112.17		

n 14-15 AÑOS = 89
n 16 AÑOS = 159
n 17 AÑOS = 140
n 16-20 AÑOS = 100

Asimismo, en la tabla 6 se presentan los resultados correspondientes a la escala de valores familiares. De forma similar a lo observado en la tabla anterior, en los casos en que la diferencia es significativa, el grupo de sujetos más jóvenes presenta la puntuación media más alta. Por otro lado, un examen más detallado de los resultados indica que el grupo de sujetos de 17 años presenta, en forma significativa ($p = 0.05$), las medias más bajas.

En cuanto al grado escolar, se realizaron tres contrastes por cada caso. En la Tabla 7 se presentan los resultados obtenidos para la escala de valores religiosos. De acuerdo a lo que cabría esperar dados los resultados de la comparación de medias por edad para esta misma escala, los grupos que presentaron una diferencia significativa fueron el primer y tercer año de preparatoria, siendo el grupo de primero quien obtuvo la media más alta.

Por otro lado, los resultados obtenidos para la escala de valores intelectuales indican que existe una diferencia significativa entre los grupos de primero y segundo, con la media más alta para el grupo de primero; pero al comparar los grupos de segundo y tercero, la media más alta la presenta este último. Dichos resultados se presentan en la tabla 8. Obsérvese también, que las medias de primero y tercero no difieren significativamente entre sí, lo que indica que es el grupo de segundo el que presenta diferencias significativas con respecto a los demás.

En la tabla 9 se presentan los contrastes correspondientes a la escala de valores familiares. En dicha escala, la

TABLA 6

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES FAMILIARES DE CADA RANGO DE EDAD

EDAD	MEDIAS DE RANGO	U M-W	P
14-15 AÑOS	125.26	4741.5	0.0913
16 AÑOS	109.82		
14-15 AÑOS	125.57	3411.0	0.0004
17 AÑOS	94.86		
14-15 AÑOS	92.20	2953.5	0.0959
18-20 AÑOS	80.04		
16 AÑOS	160.00	9540.0	0.0283
17 AÑOS	138.84		
16 AÑOS	130.28	7909.0	0.9424
18-20 AÑOS	129.59		
17 AÑOS	113.31	5893.5	0.0503
18-20 AÑOS	130.57		

n 14-15 AÑOS = 69
 n 16 AÑOS = 159
 n 17 AÑOS = 140
 n 18-20 AÑOS = 100

TABLA 7

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES RELIGIOSOS DE CADA GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PRIMER AÑO	177.81	13355.0	0.1936
SEGUNDO AÑO	164.06		
PRIMER AÑO	169.71	9118.5	0.0009
TERCER AÑO	135.87		
SEGUNDO AÑO	150.11	8617.0	0.0593
TERCER AÑO	131.89		

TABLA 8

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES DE CADA GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PRIMER AÑO	181.45	12682.5	0.0388
SEGUNDO AÑO	159.78		
PRIMER AÑO	151.74	10807.0	0.2972
TERCER AÑO	162.25		
SEGUNDO AÑO	128.88	7830.5	0.0019
TERCER AÑO	158.35		

n PRIMER AÑO = 185
n SEGUNDO AÑO = 157
n TERCER AÑO = 126

TABLA 9

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES FAMILIARES DE CADA GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	MEDIAS DE RANGO	U M-W	P
PRIMER AÑO	182.60	12488.5	0.0197
SEGUNDO AÑO	158.42		
PRIMER AÑO	182.66	10422.5	0.1007
TERCER AÑO	146.22		
SEGUNDO AÑO	139.71	9532.0	0.5865
TERCER AÑO	144.85		

n PRIMER AÑO = 185
n SEGUNDO AÑO = 157
n TERCER AÑO = 126

comparación de medias revela que existen diferencias significativas entre los grupos de primero y segundo año de preparatoria, siendo el primer año el que obtiene la media más alta. Este resultado concuerda con el obtenido en los contrastes por edad (ver Tabla 6), en donde el grupo de sujetos de 17 años difiere significativamente de los de edades comprendidas entre los 14 y 16 años. La edad de 17 años corresponde aproximadamente a la edad requerida para cursar el segundo año de preparatoria.

Por último, en las Tablas 10 y 11 se presentan los resultados correspondientes a las escalas de valores de altruismo y responsabilidad respectivamente, tomando en cuenta sólo a la muestra de sexo masculino, puesto que, como se dijo anteriormente, los contrastes realizados con la muestra de sexo femenino no resultaron significativos. En ambas escalas, las diferencias significativas se presentaron entre los grupos de primero y segundo año, con la media más alta para el grupo de primero; y entre los grupos de segundo y tercero, con la media más alta para el grupo de tercero. Dado que los grupos de primero y tercero no difieren significativamente entre sí, es nuevamente el grupo de segundo año el que resulta significativamente diferente de los demás.

En cuanto a la variable área de estudios, puesto que contábamos con cuatro categorías, fueron necesarios seis contrastes de medias por caso. Para la escala de valores intelectuales (Tabla 12), se compararon las medias sin tomar en cuenta el sexo como variable, ya que no influía en los resultados. Por otro lado, los resultados obtenidos para las escalas de

TABLA 10

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES DE ALTRUISMO DE CADA GRADO ESCOLAR
PARA LA POBLACION MASCULINA.

GRADO ESCOLAR	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PRIMER AÑO	130.10	5862.5	0.0151
SEGUNDO AÑO	108.93		
PRIMER AÑO	112.35	6168.5	0.8616
TERCER AÑO	113.82		
SEGUNDO AÑO	97.60	4571.0	0.0101
TERCER AÑO	118.79		

TABLA 11

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES DE CADA GRADO ESCOLAR
PARA LA POBLACION MASCULINA.

GRADO ESCOLAR	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PRIMER AÑO	132.90	5512.0	0.0023
SEGUNDO AÑO	105.85		
PRIMER AÑO	114.75	6031.0	0.6476
TERCER AÑO	110.81		
SEGUNDO AÑO	98.12	4516.5	0.0080
TERCER AÑO	119.34		

n PRIMER AÑO = 125
n SEGUNDO AÑO = 114
n TERCER AÑO = 100

valores materiales y de altruismo (Tablas 13 y 14 respectivamente) corresponden a contrastes realizados con la muestra de sexo masculino únicamente.

Los resultados obtenidos con respecto a los valores intelectuales (Tabla 12), indican que los grupos cuyas medias difieren significativamente entre sí, son las áreas químico-biológica y económico-administrativa por un lado, con la media más alta para el área químico-biológica; y las áreas de humanidades y económico-administrativa por el otro, con la media más alta para el área de humanidades. Obsérvese que en ambos casos, la media más baja la presenta el área económico-administrativa.

Por el contrario, en la escala de valores materiales (Tabla 13), las áreas cuyas medias difieren significativamente son la económico-administrativa y la físico-matemática por un lado, y nuevamente, la económico-administrativa y el área de humanidades por el otro. Sin embargo, en este caso, el área económico-administrativa presenta las medias más altas en ambos contrastes.

Finalmente, los resultados correspondientes a la escala de altruismo (Tabla 14), indican que el área de humanidades difiere significativamente de las tres áreas restantes, presentando en todos los contrastes, la media más alta.

Para el análisis de la variable ocupación del padre, se tuvieron que eliminar algunas categorías debido a que, nuevamente, la distribución de frecuencias demostró que dichas categorías no tenían el número suficiente de sujetos. Así pues, las categorías que finalmente intervinieron en el análisis

TABLA 12

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES DE CADA AREA DE ESTUDIO

AREA	MEDIAS DE RANGO	U M-W	P
FISICO-MAT	34.91	380.0	0.0602
QUIMICO-BIOL	45.00		
FISICO-MAT	43.47	578.0	0.1490
ECONOMICO-ADMN	35.77		
FISICO-MAT	38.16	559.0	0.0948
HUMANIDADES	47.00		
QUIMICO-BIOL	28.92	134.5	0.0070
ECONOMICO-ADMN	18.67		
QUIMICO-BIOL	23.53	237.0	0.8102
HUMANIDADES	22.82		
ECONOMICO-ADMN	21.81	216.0	0.0212
HUMANIDADES	31.19		

n FISICO-MAT = 55
n QUIMICO-BIOL = 19
n ECONOMICO-ADMN = 26
n HUMANIDADES = 26

TABELA 13

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES MATERIALES DE CADA AREA DE ESTUDIO
 PARA LA POBLACION MASCULINA

AREA	MEDIAS DE RANCO	U B-W	<u>p</u>
FISICO-MAT	30.05	301.5	0.7110
QUIMICO-BIOL	31.96		
FISICO-MAT	31.48	367.0	0.0058
ECONOMICO-ADMN	45.38		
FISICO-MAT	30.68	313.5	0.8774
HUMANIDADES	29.89		
QUIMICO-BIOL	16.04	119.5	0.0714
ECONOMICO-ADMN	22.90		
QUIMICO-BIOL	13.18	88.5	0.8473
HUMANIDADES	13.82		
ECONOMICO-ADMN	23.29	109.5	0.0386
HUMANIDADES	15.32		

n FISICO-MAT = 55
 n QUIMICO-BIOL = 19
 n ECONOMICO-ADMN = 26
 n HUMANIDADES = 26

TABLA 14

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES DE ALTRUISMO DE CADA AREA DE ESTUDIO
PARA LA POBLACION MASCULINA

AREA	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
FISICO-MAT	32.28	241.0	0.1394
QUIMICO-BIOL	24.71		
FISICO-MAT	39.70	451.0	0.0703
ECONOMICO-ADMN	30.85		
FISICO-MAT	27.85	191.0	0.0157
HUMANIDADES	39.88		
QUIMICO-BIOL	20.39	180.5	0.9847
ECONOMICO-ADMN	20.58		
QUIMICO-BIOL	10.50	42.0	0.0088
HUMANIDADES	18.50		
ECONOMICO-ADMN	16.13	88.5	0.0007
HUMANIDADES	28.61		

n FISICO-MAT = 55
n QUIMICO-BIOL = 19
n ECONOMICO-ADMN = 28
n HUMANIDADES = 28

fueron cuatro: a) profesionistas; b) funcionarios públicos; c) personal administrativo; y d) comerciantes y/o vendedores. En la Tabla 15 se presentan los resultados obtenidos en relación a la escala de valores materiales. Dichos resultados corresponden a la muestra de sexo masculino únicamente. Como puede observarse, los únicos grupos que difieren significativamente entre sí son los correspondientes a los hijos de profesionistas y de funcionarios públicos, obteniendo este último grupo la media más alta.

Por el mismo motivo que en la variable anterior, las categorías de la variable ocupación de la madre tuvieron que ser reducidas a cuatro, a saber: a) profesionistas; b) personal administrativo; c) comerciantes y/o vendedoras; y d) amas de casa. Los resultados correspondientes a la escala de altruismo se presentan en la Tabla 16. Nuevamente, dichos resultados se refieren sólo a la muestra de sexo masculino. Obsérvese que en este caso, el grupo de sujetos cuyas madres ocupan puestos administrativos (en su gran mayoría de tipo secretarial) difiere significativamente tanto del grupo de hijos de comerciantes y/o vendedoras, como de aquellos cuyas madres son amas de casa. En ambos contrastes la media más alta la obtuvo el grupo de sujetos cuyas madres ocupan puestos administrativos.

Por otro lado, en lo que respecta a los valores familiares (Tabla 17), los grupos que difieren significativamente entre sí son el de hijos de profesionistas y el de los de amas de casa, obteniendo la media más alta este último grupo.

En cuanto a la variable escolaridad del padre, no se en-

TABLA 15

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES MATERIALES DE ACUERDO A LA OCUPACION DEL PADRE PARA LA POBLACION MASCULINA

OCUP DEL PADRE	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PROFESIONISTAS	116.96	1421.0	0.0412
FUNCS PUBLICOS	150.56		
PROFESIONISTAS	121.18	1611.0	0.1768
EMPLADOS ADMN	99.00		
PROFESIONISTAS	141.55	6831.5	0.4557
COMERCIANTES	149.99		
FUNCS PUBLICOS	21.88	101.5	0.0513
EMPLEADOS ADMN	15.14		
FUNCS PUBLICOS	49.67	465.0	0.1528
COMERCIANTES	40.55		
EMPLEADOS ADMN	35.14	461.5	0.1395
COMERCIANTES	44.51		

n PROFESIONISTAS = 220
n FUNCS PUBLICOS = 18
n EMPLEADOS ADMN = 18
n COMERCIANTES = 66

TABLA 16

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES DE ALTRUISMO DE ACUERDO A LA
OCUPACION DE LA MADRE PARA LA POBLACION MASCULINA

OCUP DE LA MADRE	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>P</u>
PROFESIONISTAS	29.03	379.0	0.5704
EMPLEADAS ADMN	31.52		
PROFESIONISTAS	26.25	153.0	0.1223
COMERCIANTES	19.25		
PROFESIONISTAS	169.57	3993.5	0.1250
AMAS DE CASA	146.74		
EMPLEADAS ADMN	20.61	78.0	0.0286
COMERCIANTES	13.00		
EMPLEADAS ADMN	179.13	218.0	0.0237
AMAS DE CASA	139.83		
COMERCIANTES	119.13	1351.5	0.3974
AMAS DE CASA	138.34		

n PROFESIONISTAS = 36
n EMPLEADAS ADMN = 23
n COMERCIANTES = 12
n AMAS DE CASA = 262

TABLA 17

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES FAMILIARES DE ACUERDO A LA
OCUPACION DE LA MADRE

OCUP DE LA MADRE	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PROFESIONISTAS	37.80	577.0	0.0560
EMPLEADAS ADMN	48.10		
PROFESIONISTAS	33.76	330.5	0.6184
COMERCIANTES	32.42		
PROFESIONISTAS	168.26	7487.0	0.0070
AMAS DE CASA	214.37		
EMPLEADAS ADMN	23.48	131.0	0.1072
COMERCIANTES	17.08		
EMPLEADAS ADMN	206.03	4987.0	0.6258
AMAS DE CASA	160.74		
COMERCIANTES	142.15	1757.0	0.1049
AMAS DE CASA	190.16		

n PROFESIONISTAS = 53
n EMPLEADAS ADMN = 29
n COMERCIANTES = 13
n AMAS DE CASA = 363

contraron diferencias significativas en ninguno de los contrastes realizados tanto con la muestra de sexo masculino como con la de sexo femenino, a pesar de que, como se explicó anteriormente, en conjunto el contraste resultaba significativo con una probabilidad igual a 0.05.

Por último, en la variable escolaridad de la madre se eliminó la última categoría (postgrado o maestría) debido nuevamente a la escasez de sujetos que se pudieron clasificar en dicho nivel. Por lo tanto, quedaron cuatro categorías: a) primaria; b) secundaria o equivalente; c) preparatoria o equivalente; y d) nivel universitario, con las que se realizaron seis contrastes por cada caso. Nótese que para esta variable, los resultados corresponden a la población total de nuestra investigación, es decir, no se tomó en cuenta el sexo como variable ya que no influía.

En la Tabla 18 se presentan los resultados obtenidos para la escala de valores de obediencia. Obsérvese que sólo se encontraron diferencias significativas entre el grupo de sujetos cuyas madres tienen el nivel secundaria o equivalente, y el grupo de aquellos cuyas madres han cursado la preparatoria o su equivalente, siendo la media más alta para el primero de los dos grupos mencionados.

Finalmente, en la Tabla 19 se muestran los resultados correspondientes a la escala de valores de realización. Como se puede observar, los grupos cuyas medias difieren significativamente entre sí corresponden al de madres con nivel secundaria o equivalente y al de madres universitarias, obteniendo este último la media más alta.

TABLA 18

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES DE OBEDIENCIA DE ACUERDO A LA
ESCOLARIDAD DE LA MADRE

ESC DE LA MADRE	MEDIAS DE RANGO	U M-W	<u>p</u>
PRIMARIA	64.69	481.5	0.1335
SECUNDARIA	92.22		
PRIMARIA	49.69	361.5	0.5008
PREPARATORIA	57.56		
PRIMARIA	64.19	477.5	0.2808
UNIVERSIDAD	81.88		
SECUNDARIA	148.86	7464.0	0.0102
PREPARATORIA	124.09		
SECUNDARIA	171.45	11860.0	0.0948
UNIVERSIDAD	154.52		
PREPARATORIA	123.53	7406.0	0.2728
UNIVERSIDAD	133.59		

n PRIMARIA = 8
n SECUNDARIA O EQUIV = 173
n PREPARATORIA O EQUIV = 105
n NIVEL UNIVERSITARIO = 153

TABLA 19

COMPARACION DE MEDIAS EN VALORES DE REALIZACION DE ACUERDO A LA
ESCOLARIDAD DE LA MADRE

ESC DE LA MADRE	MEDIAS DE RANGO	U M-W	p
PRIMARIA	77.13	581.0	0.1269
SECUNDARIA	91.64		
PRIMARIA	51.13	373.0	0.3842
PREPARATORIA	57.45		
PRIMARIA	77.25	582.0	0.7308
UNIVERSIDAD	81.20		
SECUNDARIA	141.95	8658.0	0.2187
PREPARATORIA	135.47		
SECUNDARIA	171.15	11911.0	0.0080
UNIVERSIDAD	184.85		
PREPARATORIA	133.77	7584.5	0.2357
UNIVERSIDAD	126.57		

n PRIMARIA = 8
n SECUNDARIA O EQUIV = 173
n PREPARATORIA O EQUIV = 105
n NIVEL UNIVERSITARIO = 153

9. DISCUSION Y RECOMENDACIONES

Con el fin de simplificar la discusión de los resultados se procederá nuevamente a subdividir este capítulo en dos partes. En la primera, se discutirán los aspectos relacionados con los coeficientes de confiabilidad del instrumento de medición utilizado. La segunda parte corresponderá a la discusión de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la investigación y su posible interpretación.

Antes de comenzar con la parte de confiabilidad, es importante considerar dos aspectos relevantes al tema. Por un lado, podemos hablar de "la confiabilidad" de una prueba psicológica sólo de manera hipotética, puesto que un coeficiente de confiabilidad es siempre específico de la muestra que está siendo probada, de la situación de prueba y del método utilizado para el cálculo del coeficiente (Brown, 1980). Así pues, toda referencia a la confiabilidad del cuestionario de valores corresponderá a los resultados obtenidos en esta investigación.

Por el otro lado, hay que observar que existen dos amplias categorías de pruebas: las que miden la ejecución máxima, en donde los sujetos son instruidos para hacer lo mejor que puedan, tratando de obtener la mejor calificación posible; y las que miden la ejecución típica, en donde se les pide que den sus reacciones o comportamiento habituales. Las pruebas de habilidades, rendimiento y aptitudes corresponden a la primera categoría. En contraste, las medidas de intereses, acti-

tudes, valores y características de la personalidad suelen ser de ejecución típica. Esta distinción es importante en lo concerniente a la confiabilidad puesto que las evidencias demuestran que la consistencia de las medidas de ejecución típica son en general más bajas que las de ejecución máxima. Estos, muchas pruebas de aptitudes, rendimiento y habilidades tienen coeficientes de confiabilidad de 0.90 o más, mientras que las de personalidad, intereses y valores suelen tener confiabilidades de 0.80, por lo menos durante periodos de tiempo breves (Brown, 1980).

De hecho, un examen de la confiabilidad reportada para diferentes pruebas desarrolladas específicamente para medir valores demostró que en realidad muy pocas alcanzan las normas deseadas de confiabilidad, y las que lo logran, no siempre alcanzan el 0.80 mencionado (Kavanaugh, 1980).

Así, por ejemplo, Glass reportó coeficientes de confiabilidad test-retest para las escalas del "Survey of Personal Values" que variaban de 0.74 a 0.92, con una muestra de 97 sujetos y un intervalo de tiempo de 7 a 10 días (Kavanaugh, 1980).

Para el "Differential Value Profile" se han reportado 20 coeficientes de consistencia interna que varían de 0.76 a 0.84, y coeficientes de confiabilidad test-retest que varían de 0.83 a 0.94, con un intervalo de tiempo de 10 días (Kavanaugh, 1980).

Por último, para el "Rokeach's Value Survey", quizá el instrumento más utilizado actualmente en la medición de valores, se han reportado coeficientes de confiabilidad test-retest para cada valor de la prueba considerado por separado, y

para cada sistema de valores, terminales e instrumentales, considerados en conjunto. Los coeficientes para cada valor terminal varían de 0.51 a 0.88, con un promedio de 0.65, y para cada valor instrumental de 0.45 a 0.70, con un promedio de 0.60. Los intervalos de tiempo utilizados varían de 3 a 7 semanas. Por otro lado, los coeficientes test-retest para los sistemas de valores terminales e instrumentales son de 0.69 y 0.61 respectivamente, con un intervalo de tiempo de 14 a 16 meses (Rokeach & Regan, 1980).

Así pues, comparativamente hablando, el coeficiente de consistencia interna obtenido en esta investigación para el cuestionario de valores (0.78) es razonablemente bueno. Por lo que respecta a las escalas de valores consideradas por separado, los coeficientes de consistencia interna, aunque son aceptables, se presentan más bajos (con un rango de 0.35 a 0.64) debido principalmente a que contienen menos reactivos; sin embargo, si se agregaran más reactivos, asegurándose que sean igualmente confiables, se incrementará la confiabilidad de las escalas y, por ende, del cuestionario considerado en su totalidad.

Por otro lado, en lo concerniente a la correlación de Pearson realizada entre las diversas escalas de valores, a pesar de que psicométricamente hablando se esperaba que dichas escalas fueran independientes, ya habíamos comentado que cuando se trata de la medición de valores, es difícil encontrar que no se relacionen unos con otros en forma significativa.

Así, en los coeficientes de correlación obtenidos se encontró que las escalas de valores intelectuales, de altruis -

mo, de honradez, familiares, de obediencia, de responsabilidad y de realización, se relacionan entre sí de manera significativa, con un nivel de probabilidad < 0.02 . Podemos suponer, pues, que dichos valores están interrelacionados, e incluso es posible que algunos reactivos que en el cuestionario corresponden a alguna escala determinada, puedan incluirse también en otra. Pongamos por caso los siguientes ejemplos. El reactivo número 13, "una forma de sentirse bien con uno mismo es realizando el trabajo asignado de la mejor forma posible", corresponde a las escala de valores de realización personal; sin embargo, podría incluirse también en la escala de valores de responsabilidad. De la misma manera, el reactivo 42, "me gusta asistir a reuniones en donde se hable de temas culturales de los que pueda aprender algo", corresponde a la escala de valores intelectuales, pero podría también pertenecer a la de valores de realización personal. En otras palabras, un mismo reactivo podría incluirse tanto en un área de valores determinado como en otro. Este problema podría aclararse mediante un análisis factorial del cuestionario. (Se recordará que dicho análisis no pudo ser realizado en esta investigación debido a las limitaciones del SPSS para la HP-3000-III).

Por otro lado, los valores religiosos se relacionan significativamente con todas las escalas a excepción de tres: las de valores materiales, intelectuales y de honradez. Con respecto a la falta de relación entre valores religiosos y materiales, puede pensarse que en realidad se trata de dos categorías muy diferentes entre sí puesto que mientras los pri-

meros abogan por el enriquecimiento espiritual del individuo, los segundos le dan una gran importancia a la posesión de bienes materiales. Así pues, aunque es posible que existan ambos tipos de valores en un individuo, no es de esperarse que tengan relación alguna entre sí. De manera similar puede pensarse que los valores religiosos son independientes de los intelectuales y viceversa, ya que, si bien, ambos tipos de valores abogan por el seguimiento escrupuloso de ciertas normas, los primeros se basan en la fe y el apego a un dogma establecido, cuya veracidad no puede ser puesta en duda, mientras que los segundos pretenden conseguir el conocimiento y entendimiento de los fenómenos mediante el uso de la razón y la observación básicamente, estando sus resultados siempre sujetos a nuevas verificaciones. Así pues, ambos tipos de valor pueden coexistir sin contraponerse necesariamente, por lo menos en los sujetos de nuestra muestra, aunque no exista relación alguna entre ellos.

Por último, la ausencia de relación entre valores religiosos y de honradez parece indicar que el expresar un aprecio o una orientación positiva respecto a los primeros no necesariamente conduce a la misma actitud con respecto a los segundos. Este dato observado en las respuestas al cuestionario coincide con observaciones de la vida cotidiana, es decir, no siempre la persona que se dice religiosa, practica, de manera absoluta, conductas de honradez, y viceversa. Esto podría sugerir que en la internalización de los valores de honradez intervienen factores psicológicos, sociales y familiares interrelacionados de manera compleja. Así, si la sociedad en la

que nos hallamos inmersos, promueve la persecución de lo que materiales como una forma importante de conseguir status y poder sociales, es de esperarse que se generalicen conductas de acuerdo con estas metas, aún a costa de la pérdida o disminución de otras conductas quizá más deseables desde el punto de vista ético, pero menos apreciadas, en conjunto, para el logro de los objetivos mencionados (Sánchez Azcona, 1992). Similáramente, los padres de familia pueden estar reforzando, de manera sutil y no del todo consciente, conductas que son un reflejo de la sociedad circundante. Como hace notar Lechner (1980): "los jóvenes se dan cuenta de que los triunfos económicos y la respetabilidad por mantener puestos importantes tienen poca relación con la conducta ética del individuo, y que el no vivir de acuerdo a los valores sociales tradicionales no va seguido necesariamente de consecuencias desagradables. Atrapados en su propia confusión, los adultos no pueden demostrarle a los jóvenes sus propios galardones y gratificaciones por aceptar y seguir la ética oficial de la sociedad. Por eso, el mundo del adulto es visto por los jóvenes como contrario a la honradez y a los llamados valores culturales".

Lo dicho concuerda también con los resultados obtenidos para la escala de valores materiales ya que se encontró que éstos no se relacionan con las escalas de valores religiosos, de obediencia y de realización, y su relación, estadísticamente significativa, con las escalas restantes es negativa. Esto parece sugerir que para aquellas personas que valoran de forma importante lo material, el prestar igual importancia a valores tales como los intelectuales, de altruismo, de hon-

rades, familiares y de responsabilidad, les crearía una disonancia cognoscitiva. El cómo se resuelva dicha disonancia dependerá de las estrategias defensivas que caracterizan a cada individuo, y de la importancia relativa que en su vida tengan cualesquiera de los otros valores experimentados como disonantes con lo material. Por otro lado, la ausencia de relación entre los valores materiales y los de obediencia y realización sugiere que, a pesar de la importancia que se le da actualmente a los bienes materiales, la valoración de los conceptos de autoridad y realización personal sigue siendo independiente de lo que se posea, por lo menos para los adolescentes.

Ahora bien, todo lo dicho anteriormente corresponde a la parte de confiabilidad del cuestionario. Pasemos ahora a comentar los resultados obtenidos con respecto a cada una de las variables estudiadas.

Valores Religiosos.

En lo concerniente a la escala de valores religiosos, las variables que parecen influirlos son la edad y el grado escolar. En ambos casos, los resultados sugieren que conforme se va progresando, tanto en edad como en el grado escolar, la importancia adjudicada a dichos valores, va decreciendo. Esto podría estar en función de la progresiva capacidad del adolescente para razonar acerca de situaciones hipotéticas y encontrar incongruencias en las proposiciones (Piaget, 1970). Supongamos el caso de un adolescente de 13-14 años que se pone a meditar sobre las siguientes proposiciones: por un lado,

Dios ama a la humanidad, por el otro, en el mundo hay muchas personas desdichadas. Al adolescente le preocupa la incompatibilidad que resulta de tomar en consideración juntas estas dos proposiciones. A fin de resolver la tensión creada por la contradicción interna de sus creencias, genera varias soluciones que podrían producir equilibrio. Conforme va teniendo más edad y, por ende, va progresando en grado escolar, estas soluciones se van haciendo más elaboradas. Así, en un principio, el adolescente puede negar que haya personas desdichadas. Como esta solución no concuerda con los hechos, podrá negar que Dios ame a la humanidad; sin embargo, ya que el amor a la humanidad es una de las cualidades definitivas de Dios, el adolescente puede suponer que la desdicha sirve a algún propósito sutil que Dios tiene para la humanidad. Finalmente, puede negar la existencia de Dios.

Una vez que los adolescentes son capaces de examinar la congruencia de sus ideas comienzan a poner en tela de juicio la validez de muchas actitudes y valores aceptados anteriormente y comienzan a buscar nuevos conjuntos de valores y de premisas en los cuales basar una filosofía (Mussen, Conquer & Kagan, 1982). Dado que en los valores religiosos es relativamente fácil encontrar incongruencias con los hechos de la vida real, es lógico suponer que sean los primeros en ser puestos en duda (Chagoya, 1980).

Valores Materiales.

Con respecto a la escala de valores materiales, las va-

riables que parecen influir son el sexo, el área de estudios y la ocupación del padre. En lo relativo al sexo, los resultados sugieren que son los varones quienes le dan una mayor importancia. A pesar de que dicho resultado parece ir en contra de la creencia popular que dice que "las mujeres son más materialistas que los hombres", otro estudio realizado por Allport y Vernon lo corrobora (Tyler, 1978). De hecho, el que los hombres se inclinen a valorizar lo material como algo importante es hasta cierto punto lógico puesto que hoy por hoy, por lo menos en lo que respecta a la sociedad mexicana, siguen siendo ellos quienes tienen toda la responsabilidad económica al establecer y mantener una familia, y aún antes, cuando sólo se ha comenzado por establecer una relación con una pareja del sexo opuesto.

Con respecto al área de estudios, el grupo que obtuvo siempre la puntuación media más alta fué el área económico-administrativa. Dicho resultado concuerda con los obtenidos por Sugarman (1980) en un estudio sobre los valores de los estudiantes de una secundaria y un politécnico de Inglaterra. Obviamente, el área económico-administrativa enfoca su interés de estudio en la obtención de una participación humana eficiente, laboralmente hablando, con el fin de lograr una organización idónea y altamente productiva (Oliver, 1980). Dado que la productividad se mide básicamente por las utilidades obtenidas, es lógico suponer que los valores materiales tengan una gran importancia para este grupo. Por otro lado, las investigaciones realizadas con el objeto de estudiar la estabilidad de las pautas de los intereses profesionales han demostrado que dicha estabilidad constituye la regla más que la

excepción (Tyler, 1978) por lo que un resultado como el nuestro puede proveer información predictiva, sobretodo en lo referente a orientación vocacional y consejo educacional.

Por último, en lo que concierne a la ocupación del padre, se encontró que los valores materiales son importantes sobretodo para los hijos de funcionarios públicos. Dado que las investigaciones han demostrado que las pautas de intereses y valores que identifican a una persona como miembro de un determinado grupo profesional constituyen aspectos muy estables de su personalidad (Tyler, 1978) y que tales pautas guardan relación con la clase de valores que sustentan sus hijos (Kobett, 1979) podríamos interpretar que para los funcionarios públicos, los valores materiales son muy importantes y que esta orientación se refleja en sus hijos, probablemente como producto de la identificación.

Valores Intelectuales.

Con respecto a la escala de valores intelectuales, las variables que parecen estar influyendo son el grado escolar y el área de estudios de los adolescentes. En lo relativo a grado escolar, se encontró que el grupo de segundo año de preparatoria presenta consistentemente la media más baja en contraste con los grupos de primero y tercer año que, por su parte, no difieren significativamente entre sí. Aunque no se encontraron investigaciones que corroboraran, o bien, rechazaran este resultado, las observaciones y experiencias de maestros y directores de escuelas preparatorias parecen concordar en lo relativo a que el segundo año es, por lo general, el

grupo más difícil de manejar, debido a su aparente apatía e indiferencia por el material de enseñanza. La interpretación que puede darse es que los estudiantes del segundo año de preparatoria se encuentran verdaderamente a medio camino entre la infancia y la madurez adulta; ya no van a la escuela obedientemente, porque así lo ordenan sus padres, pero tampoco van porque quieren; la universidad aún se percibe como un objetivo lejano y no muy real, y el adolescente siente que es hora de un "merecido descanso" en materia de aprendizaje, tanto como un intento de establecer su independencia, como para manifestar su rebelión ante las demandas de sus padres. En otras palabras, es quizá durante el segundo año de preparatoria cuando se presenta verdaderamente la crisis de adolescencia. Una vez superada ésta, los estudiantes vuelven a prestarle importancia a los valores intelectuales, como lo demuestra el hecho de que el grupo de tercer año obtiene medias aún más altas que el grupo de primero.

Por otro lado, en lo que se refiere al área de estudios los resultados sugieren que el grupo para el que los valores intelectuales tienen menor importancia es el área económico-administrativa. Este resultado puede estar relacionado con la gran importancia que este mismo grupo le presta a los valores materiales. Se recordará que la escala de valores materiales presenta una correlación negativa con varias escalas entre las que se encuentra la de valores intelectuales; así pues, de acuerdo con ello, este resultado era de esperarse.

Por lo que concierne a la escala de valores de altruismo las variables que parecen influir son el sexo, el grado escolar, el área de estudios y la ocupación de la madre. Con respecto al sexo, los resultados indican que las mujeres le prestan mayor importancia a los valores de altruismo en contraste con los hombres. Este resultado concuerda tanto con los obtenidos por Strong en materia de intereses ("un interés definitivamente femenino es el trato con ciertas personas, especialmente desgraciadas o desagradables") como con los de Allport y Vernon en materia de valores ("las mujeres presentan una mayor preocupación por el bienestar de los demás como fin principal de su vida") (Tyler, 1978). Asimismo, en un estudio experimental sobre diferencias sexuales en la personalidad, realizado por Terman y Miles, se encontró que las mujeres "tienen un carácter más directo de servicio y ayuda, especialmente en favor de los jóvenes, los incapacitados y los que sufren" (Klineberg, 1981). Por su parte, Gilligan (1982), en su análisis de las diferencias en el razonamiento moral de hombres y mujeres, concluye que el lenguaje moral de estas últimas es el de las responsabilidades, que favorece el aprecio del contacto y la comunicación con las demás personas. En contraste, el de los hombres, los orienta a relacionarse con los demás por medio de abstracciones y pensamiento lógico.

La consistencia de los resultados obtenidos en todas estas investigaciones, incluida la presente, hace suponer que los valores, intereses y conductas de altruismo forman parte intrínseca del temperamento femenino; sin embargo, diversos estudios etnológicos, de entre los que sobresale el realizado

por Margaret Head sobre la relación entre sexo y temperamento en tres sociedades de Melanesia, hacen dudar de la veracidad de dicha hipótesis y justifican la conclusión de que la cultura desempeña un papel importante en la determinación de los patrones de conducta que prevalecen entre hombres y mujeres, respectivamente (Klineberg, 1981). Así pues, es poco probable que la importancia prestada a los valores de altruismo por las mujeres sea atribuible a la influencia directa, biológica o psicológica, del sexo. Más seguro es suponer que el darles importancia forme parte del rol sexual social femenino, por lo menos en nuestra sociedad actual.

En relación al grado escolar, se encontró que el grupo de segundo año de preparatoria presenta consistentemente las medias más bajas en valores de altruismo, en contraste con los grupos de primero y tercero que, por su parte, no difieren significativamente entre sí. Este resultado concuerda con el obtenido en cuanto a valores intelectuales y sugiere, de igual forma, que es durante el segundo año de enseñanza preparatoria cuando se presenta verdaderamente la crisis de adolescencia. La poca importancia prestada a los valores de altruismo puede interpretarse, de acuerdo a la teoría psicoanalítica, como un indicio de que el adolescente, en este periodo escolar, se encuentra pasando por un proceso de retraimiento e introspección, en el que su atención se halla contrada en sí mismo, en sus sensaciones, sentimientos e impulsos, más que en el exterior. Así pues, en orden de importancia, el bienestar de los demás pasa a segundo plano y el sí mismo se convierte en el objetivo principal.

En cuanto al área de estudios, el grupo que demostró prestar mayor importancia a los valores de altruismo, en contraste con las áreas restantes, fue el área de humanidades. Este resultado concuerda con lo esperado ya que el objetivo principal de esta área es enfocar, de una manera general y sintética, la problemática de la humanidad, comprender con suficiente profundidad y extensión las necesidades sociales de su tiempo y, por tanto, apuntar las posibles soluciones (Oliver, 1980).

Por último, en lo que respecta a la ocupación de la madre, el grupo que mayor importancia le presta a los valores de altruismo es el de hijos de empleadas administrativas, en su mayoría constituido por secretarías. Como en el caso de los hijos de funcionarios públicos, esta orientación positiva hacia los valores de altruismo presentada por este grupo de adolescentes, puede ser un reflejo de los valores ostentados por sus madres, ya que en una investigación realizada por Strong sobre pautas de intereses comunes a varias profesiones se encontró que el factor "interés por el trabajo de ayuda a los demás" es característico de las oficinistas, mecanógrafas taquígrafas y maestras de enseñanza elemental (Tyler, 1978). Es importante mencionar al respecto, que los hallazgos más consistentes en lo concerniente a la relación de los intereses con otros aspectos de la personalidad han sido las correlaciones entre intereses y valores.

Valores de Honradez.

Por lo que respecta a la escala de valores de honradez,

la única variable que parece estar ejerciendo alguna influencia es el sexo. Los resultados obtenidos indican que nuevamente son las mujeres quienes valorizan en forma importante a la honradez, en contraste con los hombres. Aunque no se encontraron investigaciones que ratificaran directamente dicho resultado, existen algunas evidencias que parecen apoyarlo. Por un lado, diversos investigadores, utilizando el "Study of Values" de Allport y Vernon, han encontrado que los hombres presentan en general, un mayor deseo de obtener influencia y poder sobre los demás como fines de la vida y obtienen puntuaciones medias más altas en valores económicos y materiales (Tyler, 1978). Se recordará que en nuestra discusión acerca de la ausencia de relación entre valores religiosos y de honradez especulamos sobre la importancia que tiene lo material en nuestra sociedad, como forma de obtener status y poder sociales, y que los valores materiales, a su vez, correlacionan negativamente con los valores de honradez. Por otro lado, Bennett y Cohen encontraron que mientras el pensamiento masculino está más asociado con el deseo de logro personal, el femenino está asociado más con el deseo de afecto social y amistad (Tyler, 1978). Así pues, es muy probable que las mujeres tengan en gran estima las conductas de honradez, como una forma de conseguir aceptación y aprecio social, en contraste con los hombres para quienes es más importante el poder y el éxito.

Valores Familiares.

En lo relativo a la escala de valores familiares, las variables que parecen estar influyendo son la edad, el grado es-

colar y la ocupación de la madre. Con respecto a la edad, los resultados sugieren que a mayor edad, menor importancia se le presta a los valores familiares. Este resultado es lógico si tomamos en cuenta que una de las principales metas de desarrollo de la adolescencia es la independencia y la autoafirmación. Así pues, mientras los más jóvenes todavía mantienen una dependencia emocional con la familia, conforme se va creciendo, se va logrando un grado razonable de separación y autonomía, ambos necesarios para el establecimiento de un sentido de identidad que conduzca al adolescente a la toma de decisiones maduras y responsables con respecto a la carrera profesional y la elección de pareja. Por lo mismo, el adolescente deja de prestarle importancia a los valores familiares, aunque más tarde pueda volver a ellos, cuando haya logrado una imagen positiva de sí mismo como persona única, congruente y razonablemente bien integrada (Chaqoya, 1980).

Lo anterior concuerda con los resultados obtenidos con respecto al grado escolar, en donde el segundo año presenta la media más baja en contraste con el grupo de primero, pero no con el de tercero. Este resultado puede interpretarse como que la crisis de separación de la familia, el desarrollo de la independencia en el adolescente, se presenta durante el transcurso del segundo año de preparatoria, continuándose hasta lograr los objetivos mencionados en el párrafo anterior.

Por otro lado, los resultados obtenidos en cuanto a la ocupación de la madre, en donde el grupo de hijos de amas de casa presenta la media más alta en valores familiares, pueden interpretarse de dos distintas formas. La más obvia es que el

hecho de que la madre permanezca en casa y enfoque toda su atención en los problemas domésticos y familiares, fomenta en sus hijos el interés por los valores familiares. La segunda interpretación es más arriesgada y guarda relación con la hipótesis planteada para los resultados obtenidos en edad y grado escolar. Desde este punto de vista, las amas de casa podrían estar actuando como moderadoras e incluso, en algunos casos, como obstaculizadoras del proceso de independización y autoafirmación antes mencionado. Por supuesto que para probar esta hipótesis sería necesario realizar una serie de contrastes entre los hijos de amas de casa y los de madres con otras ocupaciones profesionales, además de ésta, para los tres años de preparatoria, y luego contrastar los resultados con el grado de independencia alcanzado por los adolescentes. Sin embargo, la interpretación es plausible.

Valores de Obediencia.

Por lo que respecta a la escala de valores de obediencia la única variable que parece influir es la de la escolaridad de la madre, siendo los hijos de madres que cursaron hasta secundaria o equivalente quienes obtuvieron la media más alta en los diversos contrastes realizados. Aunque no se encontraron investigaciones que relacionaran directamente estas dos variables, Tyler, en un estudio sobre aspectos de la personalidad, descubrió que las muchachas de una escuela preparatoria que participaban en un curso para su futuro ingreso a la universidad, diferían en una serie de rasgos de personalidad respecto a las alumnas de otra preparatoria que no tenían in-

tenciones de hacer una carrera universitaria. En efecto, las últimas eran más tímidas, menos tolerantes con respecto a pequeños deslices morales y más condicionadas por las opiniones tradicionales acerca del "papel de la mujer" (Tyler, 1978). Por otro lado, el estudio de Berdie sobre graduados de preparatoria demostró, entre otras cosas, que durante la década 50'-60', las muchachas tenían menos probabilidad de llegar a la universidad que los muchachos, a no ser que pertenecieran a familias de nivel profesional.

Finalmente, diversos estudios sobre los métodos de socialización utilizados en las tres clases sociales han encontrado que en la educación de los niños de nivel socioeconómico medio se insiste, tal vez en demasía, en la inhibición, el conformismo y un estricto autocontrol y cálculo en el comportamiento (Tyler, 1978). De acuerdo a estos resultados, podríamos especular que las madres de clase socioeconómica media, con un nivel de educación secundaria o equivalente, tienden a ser más conservadoras en su forma de pensar y actuar, más apegadas al rol sexual femenino tradicional y más inclinadas a utilizar métodos disciplinarios estrictos con sus hijos, de tal manera que éstos aprenden a observar conductas de obediencia y a valorizar como importante esta área de valores.

Valores de Responsabilidad.

En relación a la escala de valores de responsabilidad, las variables que parecen influir son el sexo y el grado escolar. Con respecto al sexo, los resultados indican que las mujeres tienden a darle una mayor importancia a los valores de

responsabilidad que los hombres. Dado que estamos hablando de una población de adolescentes, dicho resultado puede estar relacionado con diversos factores. Por una lado, es un hecho incontrovertible el que las mujeres alcanzan la pubertad, en término medio, aproximadamente dos años antes que sus contemporáneos del sexo opuesto (Dulanto, 1982). Este hecho explica, en opinión de algunos investigadores, el que la mujer presente una mayor madurez emocional y un mejor rendimiento escolar (Tyler, 1978). Frecuentemente el inicio de la menstruación va seguido de una mayor organización de la conducta, intereses más maduros y estables y un pensamiento más lógico, en contraste con los muchachos (Lechner, 1980), lo que explicaría, en parte, su mayor preocupación por los valores de responsabilidad. Por otro lado y posiblemente relacionado también con la edad de aparición de la pubertad, está el hecho de que los adolescentes varones presentan, por lo general, un mayor grado de indiferencia e, incluso, de insubordinación ante los aspectos relacionados con el aprovechamiento escolar y cualquier responsabilidad en el hogar, hasta que ingresan a la universidad y perciben estas conductas como un obstáculo en la misión propia del hombre de procurar sustento y servir como pilar de apoyo de la familia (Good & Brophy, 1983).

Por último, un tercer factor que puede estar interviniendo en la importancia prestada a los valores de responsabilidad por parte de hombres y mujeres, es el tipo de educación diferencial que aún prevalece en nuestra cultura, y que determina tanto el carácter "machista" de nuestra sociedad como la permanencia de los roles sexuales tradicionales (Isaías López,

1982). Desde este punto de vista, no es poco frecuente observar, por lo menos en la clase media mexicana, que mientras al adolescente varón se le permite permanecer al margen de las responsabilidades adultas, sobretodo en lo concerniente a los asuntos domésticos, la mujer, aún en etapas anteriores a la adolescencia, es "lo suficientemente mujercita" como para cumplir con responsabilidades tales como cuidar de los hermanos y ayudar en las tareas del hogar.

Por otro lado, en lo referente a grado escolar, el segundo año de preparatoria vuelve a obtener las medias más bajas, esta vez en lo relativo a valores de responsabilidad. Este resultado concuerda con los obtenidos en valores intelectuales, de altruismo y familiares, y apoya nuestra hipótesis de que la crisis de adolescencia se presenta con especial intensidad durante el segundo año de preparatoria. En relación a la falta de responsabilidad de los adolescentes, se han ideado diversas explicaciones que pueden ser clasificadas en dos amplias categorías. La primera de ellas pone especial atención en los conflictos internos del adolescente y expone, en forma general, que las actitudes contradictorias de una persona joven revelan sus deseos de seguir dependiendo y seguir protegiendo, sin la responsabilidad de resolver situaciones y tomar decisiones vitales; al mismo tiempo, se ve en el adolescente la convicción de que los adultos, tal cual él los ve, no serán nunca quienes le den las soluciones que busca. Entonces aparecen las actitudes de ira aparentemente sin motivo, de resentimiento ante los padres y los maestros; el joven combate contra cualquier símbolo de sumisión a dichos adultos y rehúsa,

por ejemplo, adhiere a reglas familiares, horarios y programas de clases, por lo que los adultos lo catalogan como irresponsable (Chaqoya, 1980). Además, conductas tales como conducir a excesiva velocidad, beber en demasía, cometer pequeños robos, etc., que en general son actos de irresponsabilidad, representan en realidad, un intento por parte del adolescente por sentirse libre e independiente de los adultos, y ganar, - al mismo tiempo, aceptación y popularidad entre sus compañeros.

Por otro lado, la segunda categoría de teorías sobre la irresponsabilidad del adolescente sostiene que dicha irresponsabilidad se debe principalmente a la sociedad. Desde este - punto de vista, la sociedad misma ha alejado a los jóvenes de toda responsabilidad adulta, de modo que no hay nada de sorprendente en el hecho de que, ante la necesidad inminente de asumir esas responsabilidades, el adolescente se perturbe, lo que no sucede, por ejemplo, con los adolescentes samoanos, - quienes ingresan al mundo adulto sin problemas debido a que, desde pequeños, adquieren paulatinamente responsabilidades de mayor importancia dentro de la comunidad (Rodríguez, 1982).

Así pues, de acuerdo con ambas clases de explicación, el hecho de que los estudiantes del segundo año de preparatoria le presten poca atención a dichos valores se puede deber tanto a que se encuentran confusos y con un sentimiento de rebeldía general ante el mundo adulto, como a que nuestra misma organización social les permite mantenerse al margen de cualquier responsabilidad, por lo menos hasta que tienen que elegir carrera, lo que es motivo de desqueto y confusión por par-

te del adolescente ya que se le fuerza a tomar una decisión que será determinante para toda su vida, cuando apenas ha salido del caos de la pubertad, y a involucrarse en una competencia obliquada y desigual que lo coacciona para que acepte y viva formas de organización con las que todavía no está de acuerdo (Rodríguez, 1982).

Valores de Realización.

Por último, en la escala de valores de realización, la única variable que parece estar ejerciendo alguna influencia es la escolaridad de la madre, siendo los hijos de universitarias los que más altas puntuaciones obtuvieron en lo relativo a realización personal. Este resultado es lógico desde el punto de vista teórico y varias investigaciones relacionadas con el tema tienden a apoyarlo. En primera instancia, diversos estudios sobre motivación de logro han encontrado correlaciones positivas entre el nivel de educación de ambos padres y las realizaciones profesionales de sus hijos (Tyler, 1978). Por otro lado, los resultados de las investigaciones sobre las fuentes de alto y bajo rendimiento escolar demuestran que los hábitos y actitudes que producen dicho rendimiento se aprenden en edad muy temprana. Como ejemplo, Barraquán (1980) expone el caso de dos niños, A y B, en la misma época del desarrollo, 5 años aproximadamente. A, crece en un ambiente lleno de palabras, su madre le recita y le canta alegremente canciones de cuna, le da un libro con figuras llamativas, y posteriormente le lee un cuento cada noche como parte del ritual de la hora de acostarse y responde pacientemente a sus docenas de -

preguntas. El niño B, en cambio, tiene una madre fría y distante, con quién no tiene intimidad y quién, además, se irrita cuando el niño interrumpe sus tareas de ama de casa, con sus preguntas. Es obvio que el resultado, en términos de desarrollo y rendimiento escolar, será distinto en ambos casos.

Ahora bien, hasta épocas muy recientes, el que una mujer llegara a cursar estudios universitarios era un hecho poco común puesto que no era lo que se esperaba socialmente de ella. Así la armonía que existía entre el papel de estudiante y el femenino durante los primeros años de educación escolar, disminuía poco a poco, de forma que cuando llegaban los años de educación superior, las mujeres pasaban por un conflicto: el de las exigencias del papel de estudiante universitario, que involucra competencia por las calificaciones y preparación para un trabajo de tiempo completo, y el papel sexual que tradicionalmente se asigna a la mujeres, que conlleva el no competir por las calificaciones ni realizar actividades que mermen su atractivo personal y alejen a los muchachos, y prepararse para ser buena esposa y madre (Good & Brophy, 1983). De aquí que, generalmente y en contraste con los muchachos, el problema principal de los consejeros vocacionales con las chicas - sea cómo animarlas a ocupar los puestos de trabajo que sus aptitudes hacen posible (Tyler, 1978).

De este hecho se desprende la hipótesis de que aquellas mujeres que decidieron seguir adelante en sus estudios, poseen un grado superior de empuje, iniciativa y motivación de logro, que sus contemporáneas, lo que para algunos autores representa la presencia de un componente definitivamente mascu-

lino en ellas. En realidad, es probable que por lo menos algunas de las características socialmente vistas como masculinas de estas mujeres, fueron cultivadas deliberadamente con el propósito de aumentar y mejorar sus oportunidades de acceso a un mundo eminentemente masculino (Klineberg, 1981). Ahora bien, dados los resultados obtenidos en esta investigación en lo relativo a la escolaridad de la madre, puede pensarse que dichas características son transmitidas de madre a hijos, por medio de un ambiente familiar favorable, métodos disciplinarios acordes y un modelamiento e identificación positivos, lo que produce en ellos un aumento en la importancia adjudicada a los valores de realización personal.

Y con esto concluimos la parte dedicada a la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación. Es interesante hacer notar que aunque gran parte de las investigaciones utilizadas como apoyo para la interpretación de dichos resultados se realizaron en otros países, en su mayoría constituidos por poblaciones sajonas, sus resultados concuerdan con los obtenidos en la presente, a pesar de tratarse de una población latina. Este hecho parece sugerir que los valores sustentados por los individuos de diversas nacionalidades son semejantes, por lo menos en los países que forman parte de la cultura occidental.

RESUMEN.

Sexo.

En relación al sexo, las escalas de valores que parecen

diferir en la importancia adjudicada a ellas por hombres y mujeres son la de valores materiales, en donde sobresalen los varones, y las de altruismo, honradez y responsabilidad, en donde destacan las muchachas. Ambos resultados parecen ser el producto de un aprendizaje cultural, más que de la influencia directa, biológica o psicológica, del sexo per se.

Edad.

La edad parece influir tanto en los valores religiosos como en los familiares. En ambos casos, conforme aumenta la edad, disminuye la importancia adjudicada a ellos, aquidizándose dicha respuesta alrededor de los 17 años. Es probable que esto se deba a la nueva capacidad del adolescente de razonar en términos hipotético-deductivos y encontrar incongruencias en las proposiciones, y a la necesidad que siente de separarse de la familia e independizarse.

Grado Escolar.

El grado escolar fue la variable que en más escalas de valores parece estar influyendo. Dicha variable interviene en la relativa importancia adjudicada a los valores religiosos, intelectuales, familiares, de altruismo y de responsabilidad. Consistentemente, el grupo de segundo año de preparatoria obtuvo las puntuaciones medias más bajas en todos los contrastes, lo que sugiere que la crisis de adolescencia se presenta con especial intensidad durante este periodo.

Área de Estudios.

Con respecto al Área de estudios, las diferencias encontradas se refieren a los valores intelectuales, materiales y de altruismo. En las dos primeras escalas, el Área económico-administrativa obtuvo las puntuaciones medias más bajas y más altas, respectivamente, lo que parece corroborar que los valores materiales se correlacionan en forma negativa con los demás valores. Además, debido a los principales objetivos de esta área, es lógico que se le de una mayor importancia a los valores materiales. Por otro lado, en lo que se refiere a los valores de altruismo, el área de humanidades obtuvo las medias más altas. Dado el enfoque de esta área, el resultado era de esperarse.

Ocupación de los Padres.

La ocupación del padre sólo pareció influir en la importancia adjudicada a los valores materiales, siendo los hijos de funcionarios públicos quienes puntuaron más alto.

La ocupación de la madre, por otro lado, parece influir tanto en los valores de altruismo, a los que los hijos de empleadas administrativas les dan mayor importancia, como en los familiares, en donde los hijos de amas de casa obtienen las medias más altas.

Escolaridad de los Padres.

Por último, la escolaridad del padre no pareció influir, en forma significativa, en ninguna de las escalas de valor, mientras que la escolaridad de la madre sí parece intervenir.

tanto en los valores de obediencia como en los de realización personal. En los primeros son los hijos cuyas madres cursaron hasta el nivel secundaria o equivalente quienes mayor importancia les dan, mientras que a los segundos se la dan los hijos de madres universitarias. En ambos casos, los resultados parecen estar en función de las características de personalidad de dichas madres, los métodos disciplinarios que utilizan y la importancia que ellas mismas les adjudican a dichos valores.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

La primera conclusión a que podemos llegar en esta investigación es que, aunque el cuestionario de valores se encuentra aún en proceso de validación, se trata de un instrumento confiable. Este es un punto muy importante puesto que ya habíamos comentado la necesidad de contar con instrumentos adecuados tanto para lo que se quiere estudiar como para la población en que se desea aplicar. El primer paso está dado y ahora es cuestión de utilizar el cuestionario en diversas investigaciones que contribuyan a mejorarlo.

Una sugerencia importante en relación a esto es la de realizar un análisis factorial que permita aclarar el problema planteado con respecto a las correlaciones significativas entre las diversas escalas. Este análisis serviría para detectar cuántos factores se están midiendo con el cuestionario y cómo se distribuyen los reactivos de cada escala de valor en

dichos factores. Asimismo, es necesario realizar investigaciones en las que se establezca el coeficiente de confiabilidad test-retest para probar el grado de estabilidad de las puntuaciones a través del tiempo. Por otro lado, en relación al coeficiente alfa, quizá sería necesario agregar nuevos reactivos en cada escala, asegurándose que sean igualmente confiables, sobretodo en la escala de realización personal, la cual quedó constituida prácticamente por el mínimo de reactivos aceptado.

Además, sería importante para un estudio más completo de los valores, que se reestructuraran las escalas de justicia y lealtad que tuvieron que ser eliminadas, y que el cuestionario fuese aplicado a poblaciones mexicanas de diferente estructura socioeconómica, pues, si bien, el cuestionario parece medir los valores de la clase media urbana tal y como ésta los concibe, lo que reafirmaría su validez, este hecho limitaría, a su vez, su utilidad. Por último, quizá sería interesante que el tipo de respuesta cierto-falso fuera sustituido por una escala de tipo Likert, como una forma de probar cuál de las dos es más adecuada para los objetivos que persigue el cuestionario.

En lo concerniente a los valores de los adolescentes, podemos llegar a cinco conclusiones principales: 1) nuestros adolescentes poseen valores bien definidos que de ninguna manera pueden ser considerados como contrarios a lo deseable, socialmente hablando, y que no justifican la afirmación de una supuesta pérdida de valores por parte de los jóvenes; 2) dichos valores parecen concordar con los sustentados por otros jóvenes de diferentes nacionalidades lo que puede su-

gerir que entre los países que forman parte de la cultura occidental existe una notable semejanza en materia de valores; 3) las diferencias en la importancia adjudicada a cada área de valor parecen estar en relación a la combinación de varios factores, de entre los que sobresalen la capacidad del adolescente de razonar en términos hipotético-deductivos, la identificación con los padres y la influencia de la sociedad; 4) el segundo año de preparatoria parece ser un año en el que la crisis de adolescencia se presenta con especial intensidad por lo menos para los adolescentes mexicanos de clase socio-económica media; y 5) los muchachos varones parecen presentar una definida orientación positiva por los valores materiales, lo que puede estar en función tanto de la identificación con el rol sexual masculino aceptado en México como del hecho de que la clase media mexicana se caracteriza por tener intereses eminentemente económicos. Es interesante observar al respecto, que el área económico-administrativa, que obtuvo las medias más altas en dichos valores, estaba constituida en su totalidad por varones.

Si recordamos que la escala de valores materiales correlaciona significativamente, en forma negativa, con la mayoría de las otras escalas de valor, podemos considerar a la conclusión anterior como una llamada de atención con respecto al tipo de adolescente que, como meta y como expectativa del futuro adulto, nuestra sociedad consumista está formando.

Finalizaremos observando que los adultos no podemos negar nuestra responsabilidad generacional sobre la que nos di-

ce Erikson (1963): "si existe alguna responsabilidad en el ciclo de la vida, ella consiste, sin duda, en que una generación debe a la siguiente esa fortaleza que le permitirá enfrentar las cuestiones finales a su manera...".

REFERENCIAS

- Barclay, J.R. (1980). "Values in Adolescent Males and Father-Son Relations". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 627-629.
- Barragán, M. (1980). "Interacción entre Desarrollo Individual y Desarrollo Familiar". Desarrollo Infantil Normal. Monografía No. I. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 174-206.
- Barrón, C. (1982). "Aspectos Endocrinológicos de la Pubertad". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 44-55.
- Beller, E.K. (1972). "Research in Teaching: Organized in Early Education". En: R. Travers (Ed). Handbook for Research on Teaching. New York: Rand Mc Nally.
- Brown, G.F. (1980). Principios de la Medición en Psicología y Educación. México: El Manual Moderno.
- Brown, P. & Elliot, R. (1965). "Control of Aggression in a Nursery School Class". Journal of Experimental Child Psychology 2, 103-107.
- Conger, J.J. (1977). Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World. New York: Harper & Row.
- Corell, A. & García, P. (1985). "Las Influencias de los Factores Sociales en los Adolescentes". Tesis Profesional (En Proceso). México: Universidad Anahuac.
- Costanzo, P.R. & Shaw, M.E. (1966). "Conformity as a Function of Age Level". Child Development. 37, 967-975.
- Cronbach, L.J. (1951). "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests". Psychometrika 15, 297-334.
- Chago, a, L. (1980). "Adolescencia Normal". Desarrollo Infan-

- til Normal. Monografía No.1. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 133-151.
- Dulanto, E. (1982). "Características Normales del Crecimiento Puberal". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 7-43.
- Erikson, E. (1968). Youth, Identity and Crisis. New York: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E. (1963). Childhood and Society. New York: W.W. Norton and Company.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1983). Psicología Educativa. México: Interamericana.
- Hartup, W.W. (1970). "Peer Interaction and Social Organization". En: P.H. Mussen (Ed). Carmichael's Manual of Child Psychology (3a ed). Vol.2. New York: Wiley, 545-558.
- Hennessy, I.C. (1980a.). "Four Statements on Values and Sex Education". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 578-601
- Hennessy, T.C. (1980b.). "Introduction to the Special Issue, Values and the Counselor". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 557-558.
- Hogan, R. (1972). Review (355-356). En: O. Buros (Ed). The Seventh Mental Measurements Yearbook. Highland Park, NJ: The Gryphon Press.

- Hunt, R.G. & Synnerdale, V. (1959). "Social Influences Among Kindergarten Children". Sociology and Social Research 43, 171-174.
- Isaías López, M. (1982). "El Desarrollo Psicosexual en la Adolescencia". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 81-104.
- Iscoe, I., Williams, M. & Harvey, J. (1963). "Modification of Children's Judgement by Simulated Group Technique. A Normative Developmental Study". Child Development 34, 963-968.
- Jones, E.E. & Gerard, H.B. (1967). Foundations of Social Psychology. New York: Wiley and Sons.
- Juhász, A.M. (1982). "Youth, Identity and Values: Erikson's Historical Perspective". Adolescence 17 (66), 443-450.
- Katz, B. & Beech, R.P. (1980). "Values and Counselors 1968-1978: Stability or Change?". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 609-612.
- Kavanaugh, H.B. (1980). "Some Appraised Instruments of Values for Counselors". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 613-617.
- Keniston, K. (1962). "Social Change and Youth in America". - Daedalus Verano, 145-171.
- Kilmann, R.H. (1981). "Toward a Unique/Useful Concept of Values for Interpersonal Behavior: A Critical Review of the Literature on Value". Psychological Reports 48 (3), 939-959.
- Klineberg, O. (1981). Psicología Social. México: Fondo de Cul-

Una Económica (6a ed).

- Kobett, L.A. (1979). "Relationship Between Home Background, School Achievement, and the Adolescent Values". Education 100 (2), 133-134.
- Lechner, E. (1980). "La Preadolescencia: Erupción de la Pubertad". Desarrollo Infantil Normal. Monografía No.1. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 117-134.
- Linder, F. & Bauer, D. (1983). "Perception on Values Among Male and Female Undergraduate Students". Perceptual Motor Skills 56 (1), 59-63.
- Lindzey, G. & Aronson, E. (1968). The Handbook of Social Psychology. Vol.5 (2a ed). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Martínez Zendejas, A. (1982). "Adolescencia Indígena". Adolescencia Normal en México. Monografía No.II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 125-145.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). The Achievement Motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McConnell, T.R. (1963). "Suggestibility in Children as a Function of Chronological Age". Journal of Abnormal and Social Psychology 67, 286-289.
- Mussen, P.H. (1979). Child Development and Personality. New York: Harper & Row.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1982). Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México: Trillas.
- Oliver, H. (1980). Elección de Carrera. México: Limusa.

- Fedn Escalante, A. (1982). "Adolescencia Marginada Suburbana". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 105-115.
- Piaget, J. (1970). "Piaget's Theory". En: P.H. Mussen (Ed). Carmichael's Manual of Child Psychology (3o ed) New York: Wiley, 731-732.
- Piaget, J. (1967). Seis Estudios de Psicología. Buenos Aires: Seix Barral.
- Pine, G.J. & Boy, A.V. (1980). "What Counselors Might Like to Read About Counseling and Values: An Annotated Bibliography". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 631-639.
- Portuges, S.H. & Feshbach, N.D. (1972). "The Influence of Sex and Social Class Upon Imitation of Teachers by Elementary School". Child Development 43, 981-989.
- Power, C. (1980). "Further Reflections on Values Assessment". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 616-617.
- Ramos, R. (1982). "Efectos Ambientales en el Crecimiento y Desarrollo del Adolescente Mexicano". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 56-68.
- Ramos, R.M. (1982). "Desarmonía de Desarrollo Físico en Adolescentes Mexicanos". Adolescencia Normal en México. Monografía No. II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 69-80.
- Rauste-von Wright, M. (1982). "Life Values of Finnish Adolescent and Their Beliefs About the Values of Peers and Adults". Scandinavian Journal of Psychology 23 (3), 201-205.

- Rodríguez, R. (1982). "El Adolescente y la Cultura en México". Adolescencia Normal en México. Monografía No.II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 146-164.
- Rogers, C.R. (1961). El Proceso de Convertirse en Persona. Buenos Aires: Paidós.
- Rokeach, M. & Regan, J.F. (1980). "The Role of Values in the Counseling Situation". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 576-582.
- Rust, J.D. & Lloyd, M.W. (1982). "Sex-Role Attitudes and Preferences of Junior High School Age Adolescents". Adolescence 17 (65), 37-43.
- Salles, M. (1982). "Introducción. Adolescencia Normal en México". Adolescencia Normal en México. Monografía No.II. - Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 1-6
- Sánchez Azcona, M. (1982). "Sociedad y Adolescencia". Adolescencia Normal en México. Monografía No.II. Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México, 116-124.
- Seqovia, R. (1977). La Polifización del Niño Mexicano. (2a ed) México: El Colegio de México.
- Sugarman, I. & Harkham, S. (1980). "Choice and Values Among Students". Educational Research 22 (2), 143-146.
- Tapp, J.L. & Levine, F.J. (1972). "Compliance from Kindergarten to College. A Speculative Research Note". Journal of Youth and Adolescence 1, 233-249.
- Thompson, K.S. (1981). "Changes in the Values and Life-Style Preferences of University Students". Journal of Higher Education 52 (5), 506-518.
- Tyler, L.E. (1980). "Values Clarification - A Reaction". Per-

sonnel and Guidance Journal 58 (9), 574-575.

Tyler, L.E. (1978). Psicología de las Diferencias Humanas. Madrid: Marova.

Velasco, R. (1980). "La teoría de Erik H. Erikson sobre el Desarrollo Psicosocial de la Personalidad". Desarrollo Infantil Normal. Monografía No.1. Asociación Mexicana de -
Psiquiatría Infantil. México, 152-173.

Weiss, W. (1969). "Effects of the Mass Media of Communication" En: G. Lindzey & E. Aronson (Eds). The Handbook of Social Psychology. Massachusetts: Addison-Wesley, 98-113.

Williams, R.M. (1968). "Values". International Encyclopedia of Social Sciences. New York: Mc Millan.

Wrenn, C.G. (1980). "A Commentary on the Role of Values in - the Counseling Situation". Personnel and Guidance Journal 58 (9), 582-583.

Yankelovich, D. (1974). The New Morality: A Profile of American Youth in the 1970's. New York: Mc Graw-Hill.

Yankelovich, D. (1971). Youth and the Establishment. New York: JDR Fund.

Yankelovich, D. (1969). Generations Apart. New York: CBS News.

Zhukov, Y.M. (1980). "Values as Determinants in Decision Making. A Sociopsychological Approach to the Problem". Soviet Psychological Reports 19 (1), 93-117.

APENDICE A

CUESTIONARIO DE VALORES

SEXO: _____ EDAD: _____ ESCOLARIDAD: _____
ESCOLARIDAD DEL PADRE: _____
OCUPACION DEL PADRE: _____
ESCOLARIDAD DE LA MADRE: _____
OCUPACION DE LA MADRE: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con cuestiones sociales. Léelas con atención y marca con una cruz (X) la opción (cierto o falso) que tú consideres que mejor define tu opinión o postura ante la situación planteada en el enunciado.

No existen respuestas buenas ni malas. Lo que nos interesa es conocer qué piensas con respecto a dichas cuestiones.

Contesta con sinceridad. Tu respuesta es anónima ya que no te pedimos que escribas tu nombre. Agradecemos de antemano tu colaboración.

- 1.- Es importante ser devoto a la religión de uno.
 Cierto () Falso ()
- 2.- Siempre he deseado tener una casa con alberca.
 Cierto () Falso ()
- 3.- Uno debe estar al día sobre los acontecimientos actuales, ya sean internacionales, nacionales o locales.
 Cierto () Falso ()
- 4.- En general, trato de ayudar a otra persona a sentirse mejor aunque no me caiga bien.
 Cierto () Falso ()
- 5.- A mí me gusta obtener las mejores cosas de la vida, sin importar los medios para conseguirlas.
 Cierto () Falso ()
- 6.- Es preferible salir con los amigos que estar en casa en alguna reunión familiar.
 Cierto () Falso ()
- 7.- Las personas con mayores recursos económicos deberían contribuir para ayudar a los más necesitados.
 Cierto () Falso ()
- 8.- Uno debe cumplir con lo que ordenan sus padres aún cuando no se esté de acuerdo con ellos.
 Cierto () Falso ()
- 9.- Uno debe cumplir puntualmente con el horario de su escuela.
 Cierto () Falso ()
- 10.- El lograr una meta que uno se ha propuesto es importante para mejorar como persona.
 Cierto () Falso ()
- 11.- Nunca he engañado a una persona que me haya ayudado.
 Cierto () Falso ()

12.- Si tuviera novio(a), nunca establecería una relación igual con otro(a).

Cierto () Falso ()

13.- Una forma de sentirse bien con uno mismo es realizando el trabajo asignado de la mejor forma posible.

Cierto () Falso ()

14.- Si me dejan un trabajo con mucha anticipación, casi siempre lo hago la noche anterior a la fecha de entrega.

Cierto () Falso ()

15.- En la escuela se debe cumplir con las indicaciones de los maestros, sin atreverse a dudar de ellas.

Cierto () Falso ()

16.- En una discusión entre amigos, uno debe tratar de ser imparcial.

Cierto () Falso ()

17.- En mi familia acostumbramos reunirnos frecuentemente, para compartir los eventos que nos suceden.

Cierto () Falso ()

18.- Siempre que puedo yo copio en los exámenes, ya que pienso que lo que importa es aprobarlos.

Cierto () Falso ()

19.- Alguien que habla mal de los demás no puede ser un amigo sincero.

Cierto () Falso ()

20.- Asisto frecuentemente a conferencias sobre temas que me interesan.

Cierto () Falso ()

21.- Para mí, las cosas materiales son lo más importante.

Cierto () Falso ()

22.- Las personas deberían cumplir con las normas que su religión señala.

Cierto () Falso ()

23.- Para que un individuo viva moralmente, debería practicar alguna religión.

Cierto () Falso ()

24.- Uno debe comprar sus cosas en las mejores tiendas.

Cierto () Falso ()

25.- Estudio únicamente para pasar los exámenes ya que no me interesa adquirir nuevos conocimientos.

Cierto () Falso ()

26.- En las relaciones humanas lo más importante es el amor.

Cierto () Falso ()

27.- Si alguien roba por necesidad, no creo que sea malo.

Cierto () Falso ()

28.- En mi familia cada quien realiza sus actividades por su lado.

Cierto () Falso ()

29.- Debes defender los derechos de toda la gente, aún de la que no te cae bien.

Cierto () Falso ()

30.- Soy el primero en cumplir con los reglamentos y normas de mi escuela.

Cierto () Falso ()

31.- He faltado a la escuela por irme de "pinta".

Cierto () Falso ()

32.- Toda persona debería tener como meta la superación personal.

Cierto () Falso ()

33.- Debes apoyar todas las acciones de una persona que tú elegiste como líder (el jefe de grupo, por ejemplo) aunque algunas veces estés en desacuerdo con sus ideas o forma de hacer las cosas.

Cierto () Falso ()

- 34.- Debes dejar una amistad si tu reputación se ve en peligro por ella, aunque ese amigo haya sido leal contigo.
 Cierto () Falso ()
- 35.- Las escuelas deberían inculcar a los alumnos el que se pongan metas de superación personal.
 Cierto () Falso ()
- 36.- Las personas deberían cumplir con sus obligaciones y compromisos a tiempo.
 Cierto () Falso ()
- 37.- El llevar a cabo todo lo que se le ordene a uno, no va de acuerdo conmigo ya que no trae consigo ninguna recompensa.
 Cierto () Falso ()
- 38.- Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres.
 Cierto () Falso ()
- 39.- Las familias deberían planear pasar más tiempo juntos, en actividades recreativas.
 Cierto () Falso ()
- 40.- El lema "La honestidad es la mejor política" puede ser bueno, pero en la vida real uno no puede tener éxito al ser completamente honesto.
 Cierto () Falso ()
- 41.- No debo decir cosas desagradables a otros aunque me hagan enojar.
 Cierto () Falso ()
- 42.- Me gusta asistir a reuniones en donde se hable de temas culturales de los que pueda aprender algo.
 Cierto () Falso ()
- 43.- Es lo mismo viajar en coche o en camión, o por lo menos, me da igual.
 Cierto () Falso ()

44.- Sólo las personas que practican su religión se comportan debidamente.

Cierto () Falso ()

45.- El ser humano necesita estar ligado a un Ser Supremo.

Cierto () Falso ()

46.- Si se ha de usar alguna joya, ésta debe ser fina.

Cierto () Falso ()

47.- Me gusta asistir a ballets, porque admiro el arte.

Cierto () Falso ()

48.- Uno no tiene que ponerse a pensar si lo que uno hace o dice lastimará a los demás.

Cierto () Falso ()

49.- No es malo exagerar historias de lo que hago.

Cierto () Falso ()

50.- Los matrimonios deberían continuar unidos a pesar de sus diferencias para mantener a la familia unida.

Cierto () Falso ()

51.- Los recursos del mundo deberían ser distribuidos equitativamente entre todos los pueblos.

Cierto () Falso ()

52.- Actuo siempre de acuerdo a lo que quiero sin pensar en los demás.

Cierto () Falso ()

53.- Cuando se te asigna una tarea difícil, lo esperado es que la realices tú mismo sin ayuda de otros.

Cierto () Falso ()

54.- Las personas deberían luchar por realizar las metas que se han propuesto.

Cierto () Falso ()

55.- Uno nunca debe criticar o hablar acerca de un amigo con otra gente.

Cierto () Falso ()

- 56.- No necesitas sentirte obligado a ser fiel con un amigo que te ha hecho algo malo.
 Cierto () Falso ()
- 57.- El conformismo es algo que toda persona debería evitar.
 Cierto () Falso ()
- 58.- Es correcto llegar tarde a una cita si sabes que la otra persona va a llegar tarde también.
 Cierto () Falso ()
- 59.- Las normas y reglas de una escuela deben ser obedecidas sin considerar cuán tontas o innecesarias tú creas que son.
 Cierto () Falso ()
- 60.- Un delincuente no merece que se le tomen en cuenta sus derechos.
 Cierto () Falso ()
- 61.- Considero importante que la familia apruebe el noviazgo de los hijos.
 Cierto () Falso ()
- 62.- Una persona que ha robado pocas veces, no es deshonesto.
 Cierto () Falso ()
- 63.- Creo que uno debe cambiar su forma de ser para ser amigable con personas que no se interesan por uno.
 Cierto () Falso ()
- 64.- Cuando estoy de vacaciones escolares, no vuelvo a tocar un libro.
 Cierto () Falso ()
- 65.- Uno debe traer siempre dinero, por si se le antoja algo.
 Cierto () Falso ()
- 66.- Los seres humanos necesitamos creer en la existencia de algo superior a nosotros.
 Cierto () Falso ()
- 67.- Solamente las personas que han practicado su religión, encontrarán la salvación eterna.
 Cierto () Falso ()

- 68.- Si voy a comer con mis amigos, me da igual ir a un buen restaurante o a una fonda.
Cierto () Falso ()
- 69.- Me mantengo al día con las noticias del mundo, a través de una lectura frecuente u observando programas informativos.
Cierto () Falso ()
- 70.- Es tonto perder el tiempo alegrando a una persona que es desdichada por su propia culpa.
Cierto () Falso ()
- 71.- Si encuentro un artículo de poco valor perdido, es tonto perder el tiempo buscando a su propietario.
Cierto () Falso ()
- 72.- Los miembros de una familia deberían organizar su tiempo de manera que puedan compartir actividades en común.
Cierto () Falso ()
- 73.- No se debería perdonar el robo, aunque haya sido hecho para ayudar a un necesitado.
Cierto () Falso ()
- 74.- Para una buena organización social, es indispensable que todo el mundo obedezca las normas establecidas.
Cierto () Falso ()
- 75.- Al aceptar un trabajo, debes terminarlo sin importar cuán complicado sea.
Cierto () Falso ()
- 76.- El éxito en la profesión es indispensable para la satisfacción personal.
Cierto () Falso ()
- 77.- Es malo no querer ayudar a un amigo que está en problemas, sin considerar si lo puedes hacer o no.
Cierto () Falso ()

- 78.- Debes defender a tu familia en contra de la crítica aunque sepas que tal crítica es verdadera.
 Cierto () Falso ()
- 79.- Rara vez pienso en lo que será de mi futuro.
 Cierto () Falso ()
- 80.- Una persona que no termina su trabajo escolar a tiempo no debería tener otra oportunidad para entregarlo.
 Cierto () Falso ()
- 81.- Los hijos menores de edad deben obedecer las reglas impuestas por sus padres.
 Cierto () Falso ()
- 82.- Un maestro de escuela primaria debería recibir el mismo salario que uno universitario.
 Cierto () Falso ()
- 83.- La sociedad debería organizarse de forma tal que favoreciera la unidad de la familia.
 Cierto () Falso ()
- 84.- Tomar cosas prestadas sin permiso para después olvidar regresarlas a su propietario no es mejor que robar.
 Cierto () Falso ()
- 85.- Una persona que trata de tener muchos amigos no puede ser un amigo verdadero.
 Cierto () Falso ()
- 86.- Creo que soy una persona con intereses restringidos y estrechos.
 Cierto () Falso ()
- 87.- Un buen padre de familia es aquél que pone énfasis en el apoyo financiero de su familia más que en la formación de carácter de los niños.
 Cierto () Falso ()
- 88.- Es condenable que algunas personas sólo se acuerden de Dios cuando están en dificultades.
 Cierto () Falso ()

89.- Un matrimonio sólo es válido cuando ha sido bendecido por la -
Iglesia.

Cierto () Falso ()

90.- La importancia de las personas radica en la riqueza que poseen.

Cierto () Falso ()

91.- Uno debería desarrollar la capacidad de aprender a apreciar las
bellas artes.

Cierto () Falso ()

92.- Está bien ser amable con las personas que te agradan pero no con
aquéllas que son aburridas.

Cierto () Falso ()

93.- Algunas cosas en la vida son tan importantes que sería tonto no
hacer trampa para obtenerlas.

Cierto () Falso ()

94.- Es en el seno de la familia donde los individuos deberían reci-
bir el apoyo que necesitan.

Cierto () Falso ()

95.- Los gobiernos deberían castigar o prohibir el que los individuos
manifiesten abiertamente las ideas que van en su contra.

Cierto () Falso ()

96.- Uno debería respetar a las personas que representan a la autoridad.

Cierto () Falso ()

97.- Cuando es la hora de salida uno debería sentirse libre de abandonar
su trabajo, aún cuando no se haya terminado lo que se estaba reali-
zando.

Cierto () Falso ()

98.- La gente no debería imponerse metas a largo plazo que probablemen-
te no cumplirá.

Cierto () Falso ()

- 99.- No tengo porqué sentirme obligado a recoger un cuarto que yo no desordené.
 Cierto () Falso ()
- 100.- No se deberían permitir las críticas a las autoridades.
 Cierto () Falso ()
- 101.- Cuando hay que hacer las cosas, uno debería preguntarse acerca de lo correcto o incorrecto de los actos propuestos.
 Cierto () Falso ()
- 102.- Una persona debería esforzarse por dar satisfacción a su familia.
 Cierto () Falso ()
- 103.- No es malo copiar una respuesta en un examen si en ese momento se te olvidó.
 Cierto () Falso ()
- 104.- Uno debería ayudar a una persona que esté en apuros aunque sea una desconocida.
 Cierto () Falso ()
- 105.- El sistema educativo debería estimular en los niños el interés por la cultura.
 Cierto () Falso ()
- 106.- Para ser feliz es indispensable tener recursos económicos.
 Cierto () Falso ()
- 107.- La gente debería vivir su religión en su vida diaria.
 Cierto () Falso ()
- 108.- No se debe hacer nada malo por temor al castigo Divino.
 Cierto () Falso ()
- 109.- El disfrutar de la lectura de buenos libros es una parte importante de la vida de todo ser humano.
 Cierto () Falso ()
- 110.- Uno debería perdonar los errores de los amigos.
 Cierto () Falso ()

- 111.- No debes sentirte obligado a cumplir una promesa si tuviste que hacerla rápidamente y sin pensar.
 Cierto () Falso ()
- 112.- Una familia debería preocuparse por el bienestar de sus miembros ancianos.
 Cierto () Falso ()
- 113.- Sin considerar lo que te suceda como resultado de ello, no debes dejar de aclarar historias falsas acerca de otra persona cuando las oyes.
 Cierto () Falso ()
- 114.- Las normas escolares son básicas para el buen funcionamiento de la institución.
 Cierto () Falso ()
- 115.- Cuando ves a un estudiante maltratando materiales escolares no debes intervenir.
 Cierto () Falso ()
- 116.- Los estudiantes que no cooperan con sus maestros y escuela, no son buenos estudiantes.
 Cierto () Falso ()
- 117.- Una persona debería rehusarse a obedecer una norma cuando considere que no es justa.
 Cierto () Falso ()
- 118.- Por lo regular, es juicioso no defender a la minoría.
 Cierto () Falso ()
- 119.- Los hijos adultos deberían preocuparse por el bienestar de sus padres.
 Cierto () Falso ()
- 120.- Está bien usar pequeñas cantidades de dinero pertenecientes a tu familia sin haberle pedido permiso.
 Cierto () Falso ()

- 121.- Un estudiante brillante debería dedicar parte de su tiempo a ayudar a los que van resagados.
 Cierto () Falso ()
- 122.- Muchas veces he sentido tanto amor a Dios que me gustaría dedicarme a su servicio.
 Cierto () Falso ()
- 123.- Es más importante casarse por la Iglesia que por el civil.
 Cierto () Falso ()
- 124.- Uno debería prestar sus cosas a un compañero si éste lo necesita.
 Cierto () Falso ()
- 125.- No tiene nada de malo decirle a tus padres que regresaste a tiempo cuando en realidad llegaste una hora tarde.
 Cierto () Falso ()
- 126.- Deberían conservarse las tradiciones que favorecen las reuniones familiares.
 Cierto () Falso ()
- 127.- Cuando en la escuela existan injusticias en contra de algunos estudiantes, debes protestar por ello aunque puedas sufrir por hacerlo.
 Cierto () Falso ()
- 128.- Sería tonto ponerte a hacer cosas extra en tu trabajo si no te lo piden.
 Cierto () Falso ()
- 129.- La gente talentosa no tiene porqué hacer trabajos simples o poco interesantes.
 Cierto () Falso ()
- 130.- Para evitar discusiones, es mejor decir a tus padres sólo aquella parte de lo que haces que no los hará enojar.
 Cierto () Falso ()
- 131.- Es una gran satisfacción poder ayudar a un amigo que está en problemas.
 Cierto () Falso ()

132.- Le doy a la gente por su lado si sé que voy a salir beneficiado con ello.

Cierto () Falso ()

133.- Si alguien ha fallado en una responsabilidad no debe confiársele otra vez un trabajo responsable.

Cierto () Falso ()

134.- No debe esperarse que los muchachos(as) ayuden en la casa si están ocupados y hay alguna sirvienta o algún adulto que lo haga.

Cierto () Falso ()

COMENTARIOS U OBSERVACIONES:

HOJA DE RESPUESTAS

SEXO _____ EDAD _____ GRADO _____

ESCOLARIDAD DEL PADRE _____

OCUPACION DEL PADRE _____

ESCOLARIDAD DE LA MADRE _____

OCUPACION DE LA MADRE _____

C F	C F	C F	C F	C F	C F	C F
100	2100	4100	6100	8100	10100	12100
200	2200	4200	6200	8200	10200	12200
300	2300	4300	6300	8300	10300	12300
400	2400	4400	6400	8400	10400	12400
500	2500	4500	6500	8500	10500	12500
600	2600	4600	6600	8600	10600	12600
700	2700	4700	6700	8700	10700	12700
800	2800	4800	6800	8800	10800	12800
900	2900	4900	6900	8900	10900	12900
1000	3000	5000	7000	9000	11000	13000
1100	3100	5100	7100	9100	11100	13100
1200	3200	5200	7200	9200	11200	13200
1300	3300	5300	7300	9300	11300	13300
1400	3400	5400	7400	9400	11400	13400
1500	3500	5500	7500	9500	11500	
1600	3600	5600	7600	9600	11600	
1700	3700	5700	7700	9700	11700	
1800	3800	5800	7800	9800	11800	
1900	3900	5900	7900	9900	11900	
2000	4000	6000	8000	10000	12000	

REACTIVOS CORRESPONDIENTES A CADA AREA DE VALORES

Y TENDENCIA DE RESPUESTA ESPERADA

<u>RELIGIOSA</u>	<u>MATERIAL</u>	<u>INTELLECTUAL</u>	<u>ALTRUISMO</u>	<u>HONRADEZ</u>	<u>FAMILIAR</u>
1-C	2-C	3-C	4-C	5-F	6-F
22-C	21-C	20-C	19-C	18-F	17-C
23-C	24-C	25-F	26-C	27-F	28-F
44-C	43-F	42-C	41-C	40-F	39-C
45-C	46-C	47-C	48-F	49-F	50-C
66-C	65-C	64-F	63-C	62-F	61-C
67-C	68-F	69-C	70-F	71-F	72-C
88-C	87-C	86-F	85-C	84-C	83-C
89-C	90-C	91-C	92-F	93-F	94-C
107-C	106-C	105-C	104-C	103-F	102-C
108-C		109-C	110-C	111-F	112-C
122-C			121-C	120-F	119-C
123-C			124-C	125-F	126-C
			131-C	130-F	
				132-F	

REACTIVOS CORRESPONDIENTES A CADA AREA DE VALORES

Y TENDENCIA DE RESPUESTA ESPERADA

<u>JUSTICIA</u>	<u>OBEDIENCIA</u>	<u>RESPONSABILIDAD</u>	<u>REALIZACION</u>	<u>LEALTAD</u>
7-C	8-C	9-C	10-C	11-C
16-C	15-C	14-F	13-C	12-C
29-C	30-C	31-F	32-C	33-C
38-C	37-F	36-C	35-C	34-F
51-C	52-F	53-C	54-C	55-C
60-F	59-C	58-F	57-C	56-F
73-C	74-C	75-C	76-C	77-C
82-C	81-C	80-C	79-F	78-C
95-F	96-C	97-F	98-F	
101-C	100-C	99-F		
113-C	114-C	115-F		
118-F	117-F	116-C		
		128-F		
		129-F		
		133-C		
		134-F		

APENDICE B

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES RELIGIOSOS Y LA EDAD

EDAD	14-15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	18-20 AÑOS
n	67	157	137	97
MEDIAS DE RANGO	247.47	255.24	220.58	190.10
CHI CUADRADA = 16.470		PROBABILIDAD = 0.001		

ANALISIS DE LOS VALORES FAMILIARES Y LA EDAD

EDAD	14-15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	18-20 AÑOS
n	67	157	137	97
MEDIAS DE RANGO	272.54	232.80	203.19	231.59
CHI CUADRADA = 13.499		PROBABILIDAD = 0.004		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES RELIGIOSOS Y EL GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
n	182	151	125
MEDIAS DE RANGO	249.15	391.96	197.92
CHI CUADRADA = 11.496		PROBABILIDAD = 0.003	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES INTELECTUALES Y EL GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
n	182	151	125
MEDIAS DE RANGO	235.39	204.52	251.10
CHI CUADRADA = 9.581		PROBABILIDAD = 0.008	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE ALTRUISMO Y EL GRADO ESCOLAR
(POBLACION MASCULINA)

GRADO ESCOLAR	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
n	123	110	100
MEDIAS DE RANGO	177.52	144.23	179.11
CHI CUADRADA = 9.784		PROBABILIDAD = 0.008	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES FAMILIARES Y EL GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
n	182	151	125
MEDIAS DE RANGO	247.75	213.46	222.30
CHI CUADRADA = 8.465		PROBABILIDAD = 0.039	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE RESPONSABILIDAD Y EL GRADO ESCOLAR
(POBLACION MASCULINA)

GRADO ESCOLAR	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
n	123	110	100
MEDIAS DE RANGO	182.61	141.22	176.16
CHI CUADRADA = 12.311		PROBABILIDAD = 0.002	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES MATERIALES Y EL AREA DE ESTUDIOS
(POBLACION MASCULINA)

AREA DE ESTUDIOS	FISICO-MAT	QUIM-BIOL	ECONOM-ADMN	HUMANIDADES
n	48	14	26	14
MEDIAS DE RANGO	45.22	48.18	64.58	44.04
CHI CUADRADA = 8.824			PROBABILIDAD = 0.032	

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES INTELECTUALES Y
EL AREA DE ESTUDIOS

AREA DE ESTUDIOS	FISICO-MAT	QUIM-BIOL	ECONOM-ADMN	HUMANIDADES
n	54	19	26	26
MEDIAS DE RANGO	59.75	77.03	40.12	73.38
CHI CUADRADA = 10.085		PROBABILIDAD = 0.018		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE ALTRUISMO Y EL AREA DE ESTUDIOS
(POBLACION MASCULINA)

AREA DE ESTUDIOS	FISICO-MAT	QUIM-BIOL	ECONOM-ADMN	HUMANIDADES
n	46	14	26	14
MEDIAS DE RANGO	52.61	40.61	40.54	71.96
CHI CUADRADA = 13.784		PROBABILIDAD = 0.003		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES MATERIALES Y LA OCUPACION DEL
PADRE (POBLACION MASCULINA)

OCUP DEL PADRE	PROFESNS	FUNCNS PUBLS	PERS ADMN	COMERCS
n	218	17	18	66
MEDIAS DE RANGO	156.67	311.32	128.75	166.29
CHI CUADRADA = 8.310		PROBABILIDAD = 0.040		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE ALTRUISMO Y LA OCUPACION DE LA
MADRE (POBLACION MASCULINA)

OCUP DE LA MADRE	PROFESNS	PERS ADMN	COMERCS	AMAS DE CASA
n	36	23	12	262
MEDIAS DE RANGO	187.85	207.26	138.38	161.91
CHI CUADRADA = 7.974		PROBABILIDAD = 0.047		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES FAMILIAREAS Y EL AREA DE ESTUDIOS

OCUP DE LA MADRE	PROFESNS	PERS ADMN	COMERCS	AMAS DE CASA
n	53	29	13	383
MEDIAS DE RANGO	185.92	247.82	177.65	236.27
CHI CUADRADA = 9.878		PROBABILIDAD = 0.020		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES MATERIALES Y LA ESCOLARIDAD DEL PADRE

ESC DE LA PADRE	PRIM	SECUND	PREPA	UNIV	MAESTRIA
n	14	12	48	30	27
MEDIAS DE RANGO	261.25	160.58	255.11	231.16	184.59
CHI CUADRADA = 9.486		PROBABILIDAD = 0.050			

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE OBEDIENCIA Y LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE

ESC DE LA MADRE	PRIM	SECUND	PREPA	UNIV
n	8	174	104	151
MEDIAS DE RANGO	166.81	235.66	197.75	213.22
CHI CUADRADA = 8.122		PROBABILIDAD = 0.044		

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS VALORES DE REALIZACION Y LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE

ESC DE LA MADRE	PRIM	SECUND	PREPA	UNIV
n	8	171	104	151
MEDIAS DE RANGO	194.63	228.24	218.24	206.04
CHI CUADRADA = 7.668		PROBABILIDAD = 0.049		