



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“Perfil valoral de los egresados de la Educación
Secundaria en Baja California”**

TESIS

**Que para obtener el grado de
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

**Presenta
Mónica López Ortega**

Ensenada B. C. Diciembre, 2008



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



***“Perfil valoral de los egresados de la
Educación Secundaria en Baja California”***

TESIS

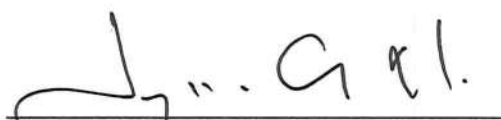
que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

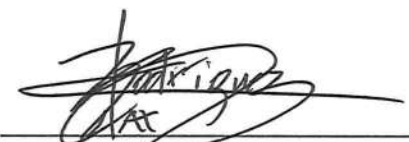
Mónica López Ortega

APROBADO POR:


Dr. Joaquín Caso Niebla
Director de Tesis


M.C. Luis Ángel Contreras Niño
Sinodal


Dr. Manuel Jorge González-Montesinos M.
Sinodal


Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías
Sinodal

Ensenada B.C Diciembre 2008

Al Dr. Joaquín Caso Niebla,
mi profundo agradecimiento por el apoyo que desde un inicio me brindo, por las
enseñanzas transmitidas a lo largo del desarrollo de la presente tesis.
Gracias sobre todo por contribuir a mi crecimiento tanto profesional como personal.

A los integrantes de mi comité de tesis, M.C. Luis Ángel Contreras Niño, Dr. Manuel
Jorge González MontesinosM. y Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías,
por su compromiso constante y sincero, a ellos mi profundo agradecimiento por cada
uno de sus comentarios, los cuales no sólo contribuyeron en el desarrollo de la presente
tesis, sino que además me transmitieron valiosas enseñanzas.

A la Unidad de Evaluación Educativa,
por darme la oportunidad de vivir la experiencia de un proyecto de investigación desde
su inicio. Los conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia son invaluable.

A mis padres,
por su apoyo incondicional a lo largo de todo el camino recorrido.

A mi hermana,
quién además me acompañó cada desvelo de la maestría.

A los amigos,
por todos los momentos compartidos.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	8
RESUMEN	10
 CAPÍTULO I OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Antecedentes	11
1.2 Planteamiento del problema	16
1.3 Objetivos	19
1.4 Justificación	19
1.5 Hipótesis	21
 CAPÍTULO II EL ESTUDIO DE LOS VALORES COMO CONSTRUCTO	
2.1 Conceptualización del constructo	22
2.2 Relación entre los valores y variables contextuales	32
 CAPÍTULO III MODELOS EXPLICATIVOS ASOCIADOS AL ESTUDIO DE LOS VALORES	
3.1 Las teorías del desarrollo moral	40
3.2 La clarificación y jerarquización de valores	44
3.3 La perspectiva transcultural	50
 CAPÍTULO IV LA OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO	
4.1 Experiencias internacionales en torno a la medición de valores	59
4.2 La evaluación de los valores en México	73
4.3 Propuesta de la UEE para la operacionalización del constructo	76
 CAPÍTULO V MÉTODO	
5.1 Participantes	83
5.2 Instrumentos	85
5.3 Procedimiento	86
5.4 Análisis de datos	86

CAPÍTULO VI RESULTADOS

Resultados	88
-------------------------	-----------

CAPÍTULO VII DISCUSIÓN

Discusión	100
------------------------	------------

CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES

Conclusiones	113
---------------------------	------------

REFERENCIAS	116
--------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO A.....	132
---------------------	------------

ANEXO B.....	135
---------------------	------------

ANEXO C.....	136
---------------------	------------

ANEXO D.....	160
---------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Taxonomías en torno al estudio de los valores	30
Tabla 2. Niveles de desarrollo moral según Kholberg	42
Tabla 3. Instrumentos referidos en las bases de datos especializadas para la medición de los valores	60
Tabla 4. Contenido del Calendario Estatal de Valores	78
Tabla 5. Características de los participantes	84
Tabla 6. Esquema analítico de los datos	87
Tabla 7. Distribución de los valores de acuerdo con el número de menciones (Perfil valoral global)	88
Tabla 8. Valores que concentraron mayor número de menciones en cada uno de los diez niveles de importancia (perfil valoral por nivel de importancia).....	90
Tabla 9. Perfil (global) de los estudiantes (diez primeras posiciones) en función de las variables contextuales.....	92
Tabla 10. Perfil valoral (global) de los estudiantes (diez últimas posiciones) en función de las variables contextuales	94
Tabla 11. Perfil valoral de los estudiantes por nivel de importancia en función de sus variables contextuales.....	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo explicativo de Schwartz	49
Figura 2. Distribución valoral según el modelo explicativo de Inglehart	52
Figura 3. Modelo octagonal en que se apoya el Civic Education Study	56
Figura 4. Clasificación de los instrumentos de medición en función de los modelos explicativos.....	71

Figura 5. Dendograma con el método de Ward para la clasificación de los 34 valores.....	97
Figura 6. Dendograma con los tres clusters resultantes	99
Figura 7. Modelo Valoral de Schwartz	109
Figura 8. Organización de los valores que concentra el Inventario de Valores de la UEE, de acuerdo con el Modelo Valoral de Schwartz	109

RESUMEN

En años recientes el interés por el estudio de los valores ha tomado nuevos matices por lo que diversos esfuerzos internacionales se han centrado ya no en explorar y definir el constructo sino en su medición. En México esta línea de investigación es aún incipiente, por lo que poco se sabe del impacto de las prácticas educativas en la adquisición de valores, de la configuración valoral de los estudiantes en etapas tempranas de su desarrollo y de la influencia del contexto en éstos.

Con base en ello, se establecieron para el presente estudio los siguientes objetivos: a) identificar el perfil valoral de los estudiantes del tercer año de secundaria en Baja California mediante la aplicación de un Inventario de Valores; b) caracterizar sus valores en cuanto a su sexo, edad, tipo de escuela, turno escolar y municipio al que pertenecen; y c) analizar las similitudes y diferencias de su estructura valoral con respecto a la clasificación propuesta por el modelo de Schwartz.

Participaron 3,912 estudiantes de tercer año de secundaria pertenecientes a 43 escuelas de Baja California, 51.6% mujeres y 48.4% hombres, con una edad promedio de 14.9 años. De éstos, el 57.1% se encontraban inscritos en secundarias generales, el 27.9% en secundarias técnicas, el 10.4% en secundarias privadas y el 4.6% en telesecundarias. Los participantes respondieron el Inventario de Valores desarrollado por la UEE y se analizó la información de cinco variables contextuales específicas (sexo, edad, municipio, tipo de escuela y turno escolar). El análisis de los datos consideró el análisis de frecuencias, la comparación de valores observados contra valores esperados, y el análisis de conglomerados.

Los resultados registrados destacan que: a) los valores que caracterizan a los egresados de la educación secundaria de Baja California son el respeto, la honestidad, la paz, la libertad, la justicia, la responsabilidad, la dignidad, la salud y la igualdad; b) el sexo, la edad y el tipo de secundaria inciden de manera importante en los perfiles valorales de los estudiantes; c) el análisis de conglomerados de las preferencias valorales de los estudiantes reveló tres agrupaciones: valores universales, valores para la participación social y valores para la convivencia social.

Se discuten los alcances y limitaciones de los hallazgos a la luz de lo referido por la literatura especializada y se emiten recomendaciones para el desarrollo de estudios futuros.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes

Los valores han sido estudiados por el hombre desde tiempos inmemorables. Por ejemplo los griegos y los romanos desarrollaron conceptualizaciones muy importantes, al igual que lo hicieron a través de la historia miembros de diversas religiones. No obstante, los valores, entendidos como “conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, ordenados por su importancia relativa” (Schwartz, 1990), se han estudiando desde aproximaciones que les vinculan con otros constructos, entre los que destacan el desarrollo moral, el razonamiento moral, el carácter y la conducta ética (Carlo, 1996; Colby, Kohlberg y Gibbs, 1983; Lind, 1999; Rest, 1979; Torney-Purta y Henry, 2004; Torney-Purta, Amadeo y Pilotti, 2004).

En este sentido existen diversos enfoques en torno al estudio de los valores, entre los cuales destacan los trabajos que vinculan al pensamiento y al comportamiento moral a partir del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1984; Piaget, 1932; Rest, 1979); el estudio de los sistemas valorales universales (Morris, 1956; Schwartz, 1992); las aproximaciones orientadas a la operacionalización del constructo (Rokeach, 1973; Schwartz y Bilsky, 1987) y los estudios recientes que los abordan desde una perspectiva transcultural la cual considera que en su configuración intervienen factores sociales, políticos y económicos (Inglehart, 2007; Lagos, 2007; Torney-Purta y Henry, 2004).

Los principales modelos interpretativos y explicativos en torno al constructo “valores” comparten la idea de que no solamente se tratan de pautas, creencias personales y experiencias de vida que guían la conducta de los individuos, sino de verdaderos sistemas organizados que orientan su participación dentro de las sociedades. La noción de *sistemas valorales*, presente en el trabajo desarrollado por Rokeach y Schwartz, hace referencia al ordenamiento de determinados valores en términos de su importancia con respecto a otros y de sus variaciones de un individuo a otro (Helkama et al., 2003). Esta perspectiva ha permitido la generación de perfiles valorales que involucran a individuos de distintos países, regiones y continentes, permitiendo la confirmación de la teoría existente y la articulación de los hallazgos en cuerpos de conocimiento más amplios, que reconocen la influencia del contexto y de las experiencias personales de los individuos en la conformación de dichos perfiles o sistemas valorales (Schwartz, 1992).

Es un hecho que el mundo en que vivimos nos invita cada vez más a reflexionar sobre la cuestión de los valores, incluso se ha llegado a pensar que la sociedad actual se encuentra alejada de los mismos y, por tanto, necesitada de ellos (Cardona, 2000). Así, se ve la necesidad de enseñar valores dentro de las aulas en espera de que ello permita la articulación de la sociedad y del establecimiento de márgenes de acción para los individuos.

En la actualidad, se ha registrado un cambio importante en la escuela en lo que respecta a la enseñanza y formación de valores, observándose un rol mucho más activo en la transmisión de aquellos valores que son necesarios para el mantenimiento y desarrollo de las sociedades modernas. Así, se considera a la escuela como el medio socializador de valores por excelencia,

siendo un lugar privilegiado para la transmisión no sólo de conocimientos sino de estilos y concepciones de vida. A pesar de las críticas en torno a que la educación en valores desde la escuela hace referencia a modelos de desarrollo moral más relacionados con el adoctrinamiento, existen posturas que argumentan a favor de la escuela como educadora moral, como instancia en la que se transmiten los valores mínimos que comparten todas las culturas, y como alternativa para atender las demandas y necesidad de la propia sociedad en cuanto al tipo de individuos que requieren para su funcionamiento y desarrollo (Lickona, 1991; citado en Goñi, Medrano y Palacios, 1999).

En México, la formación de valores es materia que atiende el sistema educativo nacional en todos sus niveles y modalidades. El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala que “el fundamento de una educación de calidad reside en la sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 1995).

En el caso de la educación secundaria, nivel al que se enfoca el presente estudio, la Secretaría de Educación Pública (1999) establece que a partir del ciclo escolar 1999-2000 se impartirá la asignatura “Formación Cívica y Ética”, con lo que dio respuesta a la necesidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes, señalada por maestros, padres de familia y otros miembros de la sociedad (SEP, 1995).

Desde su origen, dicha asignatura tuvo como objetivo general proporcionar elementos conceptuales para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para

OBJETO DE ESTUDIO

tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad (SEP, 1995).

En los tres cursos que integran la asignatura se adoptan diversos enfoques, mismos que incluyen un enfoque *formativo* puesto que busca incidir en el carácter del estudiante, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo; *laico* en cuanto se apega a los principios del artículo tercero constitucional; *democratizador* en cuanto propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia; *nacionalista* en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación; *universal* en cuanto alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno, así como el fomento al respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones; *preventivo* en cuanto brinda la información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida apegado a la legalidad y con confianza en sus propias potencialidades; y finalmente *comunicativo* en cuanto propicia y enfatiza el diálogo, y busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana (SEP, 1999).

De manera general, los contenidos de la asignatura se pueden agrupar en tres grandes rubros: reflexión sobre la naturaleza humana y valores; problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes; y organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

Así, el sistema educativo nacional establece que los cursos de Formación Cívica y Ética que se imparten en primaria y secundaria habrán de fomentar en los alumnos aquellos valores individuales y sociales enunciados por la Constitución Política Mexicana, particularmente los del artículo tercero. Con ello se busca que los alumnos hagan suyos valores como la *responsabilidad*, la *libertad*, la *justicia*, la *igualdad*, la *tolerancia*, el respeto a los derechos humanos, el *respeto al estado de derecho*, el *amor a la Patria* y la *democracia como forma de vida*, entre otros.

Para la operación del currículum nacional en el nivel de secundaria, algunas entidades del país han instrumentado acciones específicas adicionales orientadas al mejoramiento de la práctica educativa asociada a la enseñanza de valores. En el caso concreto de Baja California, el sistema educativo estatal ha impulsado diversas acciones para el desarrollo de valores en estudiantes de educación básica en la entidad. Por ejemplo, además de atender los programas y prácticas referidas en el currículum nacional, se ha impartido como materia optativa la asignatura “Cultura de la Legalidad” y se han desarrollado materiales didácticos de apoyo a la impartición de esta asignatura, además de impulsar procesos asociados con la formación y actualización del profesorado.

Lo anterior, si bien refrenda el cumplimiento de los compromisos establecidos por el currículum nacional, no se ha traducido en acciones específicas en materia evaluativa que permita conocer con precisión los logros educativos en esta área. Toda acción evaluativa orientada a esta línea formativa permitirá retroalimentar la mejora de los procesos y prácticas educativas correspondientes.

1.2 Planteamiento del problema

Las estrategias de carácter nacional encaminadas a la evaluación del aprendizaje que se registraron en nuestra entidad de 1999 a la fecha, como son las Pruebas Nacionales, los Exámenes de Calidad y Logro Educativos (EXCALE) y los Exámenes de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), no dan cuenta del nivel del cumplimiento de objetivos en dicha asignatura.

A pesar de los esfuerzos realizados en Baja California en materia de enseñanza y promoción de valores, poco se sabe de sus resultados e impacto, lo que contrasta de manera importante con lo sucedido con asignaturas que han sido evaluadas a gran escala, tales como español o matemáticas, y cuyos resultados sirven como insumos para la toma de decisiones y la planeación institucional. Tampoco existen registros de estudios a gran escala que hayan permitido caracterizar el perfil valoral de los estudiantes de educación secundaria, ni que estimen el efecto de variables contextuales tales como el sexo, la edad, el tipo de escuela, el municipio y el turno escolar sobre dichos perfiles. Finalmente, y en detrimento del mejoramiento y desarrollo de programas de atención diferenciada de naturaleza preventiva, las acciones realizadas en torno a la enseñanza de valores no se fundamenta en diagnósticos generados por la propia entidad que hayan considerado la caracterización de esta población específica.

En este contexto, y como resultado de diversas reuniones de trabajo realizadas en 2006 entre funcionarios del Sistema Educativo Estatal de Baja California y académicos de la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se

determinó realizar un estudio evaluativo que permitiera dar cuenta de los niveles de logro educativo que registran los egresados de secundaria en los contenidos curriculares de la asignatura Formación Cívica y Ética, la caracterización de sus actitudes cívicas y la identificación de su perfil valoral (UEE, 2007). Es en el marco de esta estrategia evaluativa integral que surge la presente investigación.

Con el desarrollo del presente estudio se pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los valores que poseen los estudiantes cuando egresan de la secundaria en el estado de Baja California?; ¿difiere el perfil valoral de los egresados de secundaria en cuanto al sexo, edad, turno escolar, tipo de escuela y municipio al que pertenecen?; ¿corresponden los valores de los estudiantes de la entidad a los referidos por otras poblaciones?; ¿qué evidencias respaldan la pertinencia de los instrumentos que se utilizarán en el presente estudio?. De manera adicional y dada la complejidad conceptual y operacional asociada al constructo en cuestión, ¿es factible contar con un marco referencial adecuado que integre las teorías, modelos explicativos y aspectos metodológicos asociados al estudio y medición de este constructo?

Como se ha visto, existe un conjunto de condiciones que permitirán encausar un proyecto evaluativo a gran escala en Baja California, enfocado a la identificación del perfil valoral de quienes egresan de la secundaria. Con ello, se pretende contribuir al conocimiento de esta importante área de la formación de los jóvenes del estado y explorar de manera general el impacto de los programas educativos formales. Lo anterior además permitirá contrastar los hallazgos a la luz de modelos explicativos que respaldan estudios internacionales que han caracterizado la estructura valoral de otras poblaciones en diversos países.

Por otro lado, el análisis de información de naturaleza contextual permitirá ampliar nuestro conocimiento sobre el efecto de algunas variables tales como el sexo, la edad, el tipo de escuela, el municipio de origen y el turno escolar en los sistemas valorales de los estudiantes.

Finalmente, se pretende aportar evidencia de validez asociada al instrumento de medición que se utilice en este propósito. En la medida en que esto suceda, se realizará una aportación significativa a la medición y caracterización de los valores en estudiantes de secundaria, línea de investigación cuyo desarrollo en este país es aún incipiente.

La presente aproximación se encuentra fuertemente influenciada por el trabajo de Shalom Schwartz (Schwartz, 1990; 1992; 1999; 2001; 2006; Schwartz, y Bilsky, 1987; 1994). Este investigador caracterizó el perfil valoral de individuos de 67 países defendiendo la existencia de los sistemas valorales como estructuras que guían la conducta, y en los cuales los aspectos motivaciones constituyen el principio universal en su organización y jerarquización (Schwartz, 1992). Además, en sus estudios Schwartz consideró las circunstancias de vida a las que se encuentran expuestos los individuos, como determinantes en el significado que cada valor les representa. A estas consideraciones se suma la aportación que realizara en torno a la operacionalización del constructo, a través del Schwartz Values Inventory (SVI), instrumento que le permitió evaluar el nivel de importancia que atribuyen los individuos a los valores, mediante un conjunto de diez valores agrupados en cuatro dimensiones o categorías más amplias. Las nociones de Schwartz en materia de conceptualización y operacionalización del constructo, así como el reconocimiento que éste hace de las variables contextuales y su relación con los

OBJETO DE ESTUDIO

sistemas valorales, serán abordadas aquí en distintos momentos, puesto que serán determinantes en la orientación del presente estudio.

1.3 Objetivos

Objetivo general

Identificar el perfil valoral de los estudiantes del tercer año de secundaria en Baja California mediante la aplicación de un inventario de valores.

Objetivos específicos

Caracterizar los valores de los estudiantes del tercer año de secundaria en Baja California en cuanto a su sexo, edad, tipo de escuela, turno escolar y municipio al que pertenecen.

Analizar las similitudes y diferencias de la estructura valoral los estudiantes del tercer año de secundaria de Baja California con respecto a la clasificación propuesta por el modelo de Schwartz.

1.4 Justificación

El tema de los valores por sí mismo resulta de gran importancia ya que el conocimiento disponible tanto en el ámbito internacional como en el nacional es muy limitado, sobre todo lo relacionado con poblaciones que involucran a niños y adolescentes. Esta situación deja un vacío importante puesto que la teoría en valores apunta a que el desarrollo moral y la formación de

OBJETO DE ESTUDIO

valores tienen lugar en etapas tempranas del desarrollo, por lo que se estaría perdiendo de vista aspectos relevantes asociados con el origen del entramado valoral estudiado desde una perspectiva del desarrollo. En la medida en que sea posible esta caracterización en etapas tempranas del desarrollo y del efecto de las variables contextuales consideradas en el presente estudio, se contribuirá a mejorar la comprensión del desarrollo valoral y de los aspectos que influyen en su curso.

Por otro lado, generar información que dé cuenta del conjunto de valores que orientan la vida de los adolescentes bajacalifornianos, que permita efectuar comparaciones con los hallazgos de estudios de naturaleza similar realizados en otras poblaciones, contribuirá a reconocer la pertinencia de los marcos referenciales y explicativos existentes en la materia, con posibles aportaciones de naturaleza teórica y metodológica.

El cumplimiento de los objetivos del presente estudio descansa, en buena medida, en la pertinencia del instrumento a utilizar. Por ello, la revisión a profundidad de los instrumentos referidos por la literatura especializada, de sus objetivos, estructura y características psicométricas, así como de la correspondiente justificación del instrumento a emplear en la presente aproximación, habrán de constituirse en una aportación significativa en materia de medición del constructo.

Se espera además que al finalizar esta investigación se cuente con una base sólida de información que sirva de insumo para el mejoramiento de los programas y prácticas que

OBJETO DE ESTUDIO

promueve el sistema educativo estatal y que oriente a la comunidad escolar en su conjunto en la toma de decisiones.

1.5 Hipótesis

Existen diferencias significativas en cuanto a los valores de los estudiantes que egresan de la educación secundaria de Baja California según sean su sexo, edad, turno escolar, tipo de escuela y municipio al que pertenecen.

La estructura de los valores que muestran los estudiantes egresados de secundaria en Baja California es semejante a la propuesta teórica de Schwartz.

CAPÍTULO II

EL ESTUDIO DE LOS VALORES COMO CONSTRUCTO

2.1 Conceptualización del constructo

A través de los años los valores se han estudiado por un gran número de teóricos de diversas disciplinas, entre las que predominan las ciencias sociales y las humanidades. Dichos teóricos han enfatizado la importancia que tienen los valores para las personas y han enfocado sus esfuerzos en el conocimiento de su naturaleza como un medio para comprender y explicar el comportamiento y las actitudes de los seres humanos.

El estudio de los valores tiene su origen en las culturas antiguas, en el marco de la filosofía. Hacia el siglo VI a. C., los Jónicos se preguntaban cuál era el principio de la realidad y, al considerar que el mundo no podía ser sólo físico o material, concebían la existencia de un mundo de *objetos ideales* el cual representaba a los conceptos y las relaciones entre los mismos. Más adelante, al mundo de la *realidad* y de los *objetos ideales* se agrega un nuevo mundo, el *psíquico-espiritual* en el cual se encontraban las experiencias propias. Dentro de esta concepción del mundo se encontraba el significado de los valores, más no como se les concibe hoy en día, sino como elementos aislados (Frondizi, 2001). Así, la *belleza*, la *justicia*, el *bien*, y la *santidad*, no se consideraban atributos de un individuo, sino una propiedad de las cosas, de los objetos ideales. Si bien la perspectiva filosófica predominó en un inicio, actualmente los valores son estudiados por un importante número de teóricos en muy diversos campos de estudio en un afán

por caracterizarlos y entenderlos, para así aproximarse a una mejor comprensión de la naturaleza humana.

Los valores constituyen un fenómeno complejo y no es inusual que se les confunda con otros constructos tales como el desarrollo moral, la personalidad y el carácter. Incluso, la palabra *valor* se interpreta de diferente manera pues al utilizarse como *verbo* o *sustantivo*, adquiere un significado distinto.

Así lo explica Rohan (2000), quien sostiene que cuando se utiliza la palabra *valor* como un verbo, está implícito que se trata de una evaluación. Se dice que cuando los individuos valoran una cosa, una persona, una acción o una actividad, expresan una profunda asociación con dicha entidad. De esta manera, el individuo no sólo siente agrado por la entidad sino que además considera que se trata de algo bueno y de una u otra manera reflejará sus valores personales.

Rohan también sostiene que aquéllos que han estudiado los valores como sustantivos, se han enfrentado con un dilema de investigarlos desde la perspectiva de la entidad que se valora, o desde la perspectiva de la persona que evalúa. Al paso del tiempo este dilema se ha resuelto al establecer que los valores deben estudiarse desde la perspectiva de la persona así como de sus prioridades valorales, identificando así las motivaciones que subyacen a las preferencias que los individuos otorgan a las distintas entidades que le rodean.

Aún superado el dilema anterior, existen dificultades de orden conceptual ya que, como se mencionó antes, frecuentemente se les confunde con otros constructos psicológicos. Tal es el

caso de la asociación que existe con el desarrollo moral, concepto que ha sido referido comúnmente como sinónimo de valor, asociación errónea ya que el desarrollo moral alude a procesos mediante los cuales el individuo avanza progresivamente hacia un estado final de juicio moral en el cual alcanzará la noción de “lo correcto” y “lo incorrecto”; mientras que los valores aluden a criterios individuales que orientan la conducta y que se adquieren sin tomar en cuenta la etapa de desarrollo humano en la que un individuo se encuentra, y que una vez adquiridos éstos se mantienen a lo largo de la vida.

La misma confusión se observa al hablar de los valores y la personalidad. A este respecto, Schwartz propone tres argumentos que dan soporte a su separación conceptual: 1) mientras que los rasgos de personalidad son vistos de manera tradicional como la descripción de patrones de conducta observados, los valores son criterios individuales utilizados para juzgar la importancia de las conductas, personas o eventos; 2) mientras que los rasgos de personalidad varían en términos de qué tanto se exhiben las características individuales, los valores varían en términos de la importancia que los individuos atribuyen a determinadas metas; y 3) en tanto los rasgos de personalidad describen acciones que se presume demuestran “cómo son las personas” sin importar cuáles son sus intenciones, los valores se refieren a metas individuales las cuales están al alcance de la conciencia (Schwartz y Bilsky, 1994).

Ahora bien, en cuanto a la semejanza atribuida a los valores y al carácter, esta podría explicarse a partir del nivel de conciencia que el individuo tenga sobre sus actos. Mientras que la naturaleza dinámica del carácter implica no sólo la suma total de las formas de conducta características de una determinada persona, sino los impulsos dominantes conscientes o

inconscientes que motivan su obrar (Fromm, 1947), los valores son identificados de manera consciente por el individuo pues es él quien los elige para sí, y su manifestación puede encontrarse supeditada a las exigencias del ambiente social del individuo (Rohan, 2000).

Como podrá apreciarse, son muchos los rasgos que diferencian a los valores de otros constructos. Pero, ¿cuáles son los principales rasgos distintivos que contribuyen a su conceptualización? Rohan propone cinco atributos de los valores: 1) los valores son creencias intrínsecamente atadas a la emoción; 2) los valores son un constructo motivacional ligado a metas deseables que las personas luchan por obtener; 3) los valores trascienden acciones y situaciones cuya naturaleza abstracta los distingue de conceptos tales como normas y actitudes, los cuales comúnmente se refieren a acciones, normas o situaciones específicas; 4) los valores guían la selección o evaluación de las acciones, políticas, personas y eventos, es decir, sirven como estándares o criterios; y 5) los valores están ordenados por su importancia relativa con respecto a otros y se encuentran organizados mediante sistemas valorales los cuales distinguen a cada individuo (Rohan, 2000).

La conceptualización de los valores como orientaciones o motivaciones profundamente enraizadas que guían, justifican o explican actitudes, normas y opiniones y por consecuencia acciones, tiene un consenso considerable entre los científicos sociales. Dicha perspectiva ha guiado los estudios que analizan la relación entre los valores y el comportamiento individual, dando origen a diversas taxonomías valorales.

Tal es el caso de la taxonomía de Hartmann (1924, citado en Tristán y Molgado) quien caracterizó los valores desde la óptica de la Ética, mediante la cual intentaba definir técnica y ordenadamente los valores éticos, aunque sin estudiar los aspectos que involucra su aprendizaje. En su taxonomía, Hartmann distingue dos tipos de valores: los *valores éticos fundamentales* y los *valores éticos especiales*. Mientras que los *valores éticos fundamentales* hacen referencia a lo bueno, la distinción o nobleza, la plenitud y la pureza, los *valores éticos especiales* se dividen en tres grupos: un primer grupo conformado por la justicia, la sabiduría, la valentía, el dominio, y las virtudes aristotélicas; un segundo grupo que aglutina al amor al prójimo, la veracidad y sinceridad, la autenticidad, la fidelidad, la confianza, la fe, la modestia, la humildad, la distancia moral y los valores del comportamiento externo; y un tercer grupo en el que se encuentra el amor a lo ajeno, la virtud dadivosa, la personalidad y la honestidad.

Por otro lado, Scheler (1941, citado en Tristán y Molgado) propuso una clasificación de los valores estrechamente asociados con las emociones, agrupados en cuatro diferentes categorías, en las que éstos se vinculan con las necesidades individuales, desde los niveles simples o de mayor cercanía o contigüidad a las necesidades básicas del ser humano, hasta niveles superiores en los que se vinculan a aspectos más abstractos y menos relacionados con la supervivencia. Dentro de la primera categoría agrupó a los *valores sensoriales*, los cuales incluyen las experiencias consideradas como agradables o desagradables. En un nivel posterior se ubicaban los *valores vitales*, relacionados con todo lo que tuviera que ver con el bienestar físico; enseguida se encuentran los *valores espirituales* más relacionados con cuestiones estéticas, jurídicas y filosóficas y con cualidades intangibles. En el nivel más alto ubicó a los aspectos vinculados con la santidad y los *valores religiosos*.

Por su parte, y teniendo como base el concepto de autonomía funcional, Allport propuso seis tipos de valores de naturaleza afectivo-motivacional que permiten explicar la conducta de los individuos (Allport, Vernon y Lindzey, 1960). El primero de éstos, los *valores teóricos*, se enfocan al descubrimiento de la verdad; los *valores económicos* enfatizan aspectos útiles y prácticos que guían la conducta de los individuos; los *valores estéticos* suponen conductas motivadas por el aprecio a la forma y a la armonía; los *valores sociales* enfatizan las relaciones con los demás y el amor entre los integrantes de una comunidad; los *valores políticos* se relacionan con el poder y la influencia sobre los demás; y los *valores religiosos* se encuentran relacionados con el concepto de unidad y la comprensión del cosmos como un todo.

A su vez Ibáñez (1976, citado en Tristán y Molgado) propone una clasificación de los valores por área de conocimiento, identificando seis grandes grupos que incluyen a los valores *técnicos, vitales, estéticos, intelectuales, morales* y de *trascendencia*. El grupo de los *valores técnicos* contienen aspectos económicos y utilitarios; los *valores vitales* integran aspectos relacionados con el estado físico, específicamente aquellos relacionados con la salud; los *valores estéticos* se relacionan con las cuestiones de orden literario, musical y plástico; los *valores intelectuales* implican cuestiones científicas, técnicas, humanísticas y del conocimiento en general; los *valores morales* integran aquellos valores de orden moral a nivel individual y social; y los *valores trascendentales* incluyen aspectos relacionados con la filosofía y la religión.

Por otro lado, taxonomías como las propuestas por Kopnin y Pantin (1976, citado en Tristán y Molgado) conciben a los valores como fenómenos capaces de satisfacer cualquier interés, necesidad o fin ya sea de carácter individual o social. Dentro de su clasificación, ubican

seis grandes grupos de valores: *naturales*, *económicos*, *político sociales*, *éticos*, *estéticos* y *científicos*. Los *valores naturales* son indispensables en la existencia de todo ser humano; los *valores económicos* tienen que ver con la vida laboral de un individuo; los *valores político-sociales* hacen alusión a los valores que se comparten en las sociedades, tales como la libertad y la justicia; los *valores éticos* agrupan valores de naturaleza ética tales como el bien, la franqueza y el deber; los *valores estéticos* tienen que ver principalmente con la belleza, la armonía y la forma; y los *valores científicos* integran a valores orientados a la búsqueda de la verdad.

También se han estudiado a los valores desde el marco proporcionado por el entorno laboral, reconociendo que los individuos se desenvuelven en dicho contexto de acuerdo con su estructura valoral y que de esta manera sus acciones y la manera en que se relacionan en su trabajo son influenciadas por dicha estructura. A este respecto destaca la propuesta de Super (1974, citado en Tristán y Molgado) quien en base a su *teoría del auto concepto transferido al desarrollo profesional* propone una tipología conformada por 15 valores: *altruismo*, *estética*, *creatividad*, *estimulación intelectual*, *éxito*, *independencia*, *prestigio*, *dirección de los otros*, *ventajas económicas*, *seguridad*, *ambiente de trabajo*, *relación con los superiores*, *relación con los pares*, *estilo de vida* y *variedad*.

En esta misma línea expositiva también destacan los estudios de Hales y Frenner (1975, citado en Tristán y Molgado) quienes identificaron once valores que orientan la conducta del individuo resultado de su interacción con el entorno laboral, a saber: *prestigio* el cual tiene que ver con el reconocimiento del individuo en base a los resultados de su trabajo; las *ideas* y los *hechos* se relacionan con la forma en que los individuos manejan la información en las distintas

situaciones que se le presentan; el *aislamiento* o *soledad* tiene que ver con la preferencia por trabajar de manera individual sin buscar la ayuda de otros; la *satisfacción en la tarea* se refiere al gusto que el individuo tiene por su trabajo; el *dinero* se asocia con la remuneración recibida por la actividad realizada; la *independencia* responde al deseo de ser su propio jefe; la *realización* se refiere a utilizar las propias competencias y capacidades en su entorno laboral; la *autoridad* definida como el deseo de dirigir a otras personas; la *seguridad* entendida como el tener un empleo asegurado; la *orientación al propósito u objeto* se relaciona con hacer o manipular objetos y situaciones en el contexto laboral; y el *altruismo* entendido como el interés por ayudar al compañero.

También existen teóricos que se aproximan a los valores desde perspectivas más amplias, quienes proponen clasificaciones que describen las interacciones de los individuos en una cultura específica. Tal es el caso de la propuesta de Jean Stoetzel (1983) quien identificó siete categorías valorales como resultado de estudios transculturales que permitieron caracterizar a diversos grupos poblaciones radicados en Europa. Stoetzel caracterizó a estas poblaciones con base en las siguientes categorías de valores: *orgullo nacional*, *valores morales*, *valores políticos*, *valores con respecto a la enseñanza*, *valores religiosos*, *valores familiares* y *valores relacionados con el trabajo*. Los resultados de sus estudios inspiraron el trabajo de teóricos recientes que han reproducido la esencia de sus contribuciones a mayor escala y con soporte en modelos explicativos más amplios y en mediciones más robustas, que serán descritas en los capítulos III y IV del presente documento.

Como se podrá apreciar son muchos los enfoques y racionalidades que subyacen a las diversas clasificaciones de los valores. A manera de resumen, se presenta la siguiente tabla en la que se integran las taxonomías expuestas hasta este momento.

Tabla 1. Taxonomías en torno al estudio de los valores

Autor / Año	Foco	Clasificación
Hartmann, 1924	Caracterizó los valores desde la óptica de la Ética.	-valores éticos fundamentales -valores éticos especiales
Scheeler, 1941	Propuso una clasificación de los valores asociados estrechamente con las emociones,	-valores sensoriales -valores vitales -valores espirituales -valores religiosos
Allport, 1960	Concibe la naturaleza de los valores como afectiva-motivacional.	-valores teóricos -valores económicos -valores estéticos -los valores sociales -valores políticos -valores religiosos
Ibáñez, 1976	Propone una clasificación de los valores por área de conocimiento.	-valores técnicos -valores vitales -valores estéticos -valores intelectuales -valores morales -valores de trascendencia
Kopnin y Pantin, 1976	Conciben a los valores como fenómenos capaces de satisfacer cualquier interés, necesidad o fin ya sea de carácter individual o social.	-valores naturales -valores económicos -valores político sociales -valores éticos -valores estéticos -valores científicos
Super, 1974	Estudia los valores en el marco del entorno laboral.	-altruismo -estética -creatividad -estimulación intelectual -éxito -independencia -prestigio -dirección de los otros -ventajas económicas -seguridad -ambiente de trabajo -relación con los superiores -relación con los pares -estilo de vida -variedad
Hales y Frenner, 1975	Los valores orientan la conducta a partir de la interacción del individuo con su entorno laboral.	-prestigio -las ideas y los hechos -el aislamiento o soledad -la satisfacción en la tarea

		-el dinero -la independencia -la realización -la autoridad -la seguridad -la orientación al propósito u objeto -el altruismo
Stoetzel, 1983	Describe las interacciones de los individuos en una cultura específica.	-orgullo nacional -valores morales -valores políticos -valores con respecto a la enseñanza -valores religiosos -valores familiares -valores relacionados con el trabajo

Caracterizaciones como las expuestas con anterioridad, han permitido la operacionalización de este constructo. Es ahí donde radica la importancia de apelar a los modelos teóricos de los que éstas derivan, para facilitar no sólo las tareas asociadas con su operacionalización, sino de la interpretación de los hallazgos que deriven de su aplicación. En el siguiente capítulo se describirán los principales modelos explicativos en torno al estudio de los valores en el que se describirán los procesos implicados en la clarificación y adjudicación de los valores, y posteriormente se abordarán con detalle los instrumentos de medición existentes.

A lo anterior se puede agregar, de acuerdo con lo propuesto por numerosos autores, que los valores se encuentran determinados, al menos en parte, por la influencia de variables de naturaleza diversa producto de la interacción del individuo con su entorno, supuesto que se atenderá en el siguiente apartado.

2.2 Relación entre los valores y variables contextuales

Las circunstancias de vida de los individuos proporcionan oportunidades para expresar ciertos valores más fácilmente que otros. Entre los elementos que definen las circunstancias de vida de los individuos, y de las cuales la literatura especializada da cuenta, se encuentran la edad, el género y el nivel socioeconómico. Ahora bien, cuando se estudia el efecto de estas variables sobre los valores que denotan los adolescentes, población objeto de la presente investigación, usualmente se suman también otras variables propias del entorno escolar, personal y familiar, ámbitos de gran influencia en la vida de un joven.

A este respecto, algunos autores han reportado que aquellos estudiantes que provienen de hogares conformados por un solo padre tienen un desempeño personal significativamente menor que aquéllos que provienen de hogares conformados por ambos padres y que además tienen un nivel socioeconómico alto (Entwisle y Alexander, 1995). Lo anterior es consistente con lo postulado por Inglehart (1997) quien sostiene que el desarrollo económico tanto de las sociedades como de los individuos se encuentra ligado con la preferencia por ciertos valores, mismos que difieren en función del nivel de desarrollo económico.

Lo anterior, de acuerdo con este autor, parte del supuesto de que aquellas familias que pertenecen a las clases socioeconómicas bajas presentan actitudes tradicionales y una disciplina estricta, que derivan en *valores familiares tradicionales*; mientras que los integrantes de las clases media y alta se orientan por valores tales como la *autodirección*, *independencia* y *autocontrol*. Dicha postura se ve fortalecida con los resultados derivados de otras investigaciones

los cuales identifican que a menor nivel educativo y a menor edad de los padres, mayor será la inclinación por el fomento de *valores tradicionales* en sus hijos (Suizzo, 2002).

Existen otros estudios que señalan el nivel educativo de los padres como el aspecto de mayor influencia en el desarrollo valoral de los adolescentes. Se ha observado que los padres con niveles educativos más altos procuran crear un ambiente propenso para el aprendizaje y se involucran más en las actividades de sus hijos (Steimberg, Lamborn, Dornbusch y Darling 1992; Teachman, 1987; Useem, 1992; Williams, 1980). Esta situación podría explicar los hallazgos de ciertos estudios los cuales afirman que los niños y adolescentes cuyos padres tienen un nivel educativo alto presentan un mayor desarrollo intelectual que aquéllos cuyos padres poseen un bajo nivel educativo (Ninio, 1988), aunado a que frecuentemente, los primeros se desarrollan en un entorno en el que se promueve su autonomía e independencia lo cual podría explicar la diferenciación de valores entre ambos grupos (Solomon, 1993).

También se han realizado estudios de género cuyos hallazgos señalan que no se observa una diferencia sustancial entre hombres y mujeres en cuanto a su estructura valoral, pero sí en cuanto a las prioridades valorales (Dietz, Kalof y Stern, 2002; Gottfredson, 2005; Turner y Lapan, 2005). Lo anterior contrasta con los resultados de estudios similares realizados por Prince-Gibson y Schwartz (1998) y Verkasalo, Tuomivaara y Lindeman (1996) quienes sí encontraron diferencias entre hombres y mujeres en lo referente a su estructura valoral y en sus preferencias valorales, respectivamente.

En este mismo orden de ideas, una investigación de alcances similares a la de Verkasalo y colaboradores que involucró a una muestra conformada por estudiantes universitarios de Australia, Estonia, Finlandia y Suecia, reveló que las mujeres otorgaron una mayor prioridad a los valores de *universalidad* y *espiritualidad* que sus compañeros varones (Feather, 1987).

Estas diferencias de género han sido explicadas por partidarios de la corriente psicoanalítica quienes afirman que las mujeres se muestran más preocupadas por la *conducta ética* y la *responsabilidad*, mientras que los hombres se concentran más en valores tales como la *justicia* y la *equidad* (Gilligan, 1982), donde los procesos de socialización tienen un gran peso en estas discrepancias. Las diferencias observadas son explicadas a través de los procesos de socialización a los que son expuestos los niños y las niñas, ya que se espera que éstos ocupen diferentes roles sociales, afirmen distintas metas en la vida y aprendan a reconocer la existencia de sanciones vinculadas a su incumplimiento. En este marco, Chodorow (1978) propone que los valores son adquiridos en una etapa temprana de la socialización y que éstos son mantenidos de modo estable a través del tiempo, mientras que Eagly (1987) sostiene que tanto hombres como mujeres se comportan de acuerdo a los estereotipos que la misma sociedad impone a su género.

Cabe mencionar que como resultado del debate sobre las similitudes y diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto a su desarrollo moral, existen posturas que defienden que los hombres atribuyen principalmente mayor importancia a los valores de *poder*, *logro*, *hedonismo*, *estimulación* y *autodirección*, mientras que las mujeres podrían otorgar mayor importancia a los valores de *bienestar*, *universalidad*, *conformidad* y *seguridad* (Gilligan, 1982).

También se han estudiado las variaciones que presenta la estructura valoral de los individuos en función de la edad y de la etapa del desarrollo en que éstos se encuentran. A este respecto, existen posturas que atribuyen a los adolescentes mayor prioridad por los valores de naturaleza materialista. Inglehart sostiene que mientras mayor sea la inseguridad económica y física que experimenten los adolescentes, mayor será la prioridad que éstos atribuyan a los valores materiales a lo largo de sus vidas. No obstante, reconoce que en la actualidad se observa un decremento en dichas preferencias como consecuencia de la prosperidad y seguridad que muchas naciones han disfrutado en los últimos 50 años. Esto implica que ciertas poblaciones de individuos jóvenes otorguen un lugar privilegiado a los valores de *hedonismo*, *estimulación*, *autodirección* y *universalidad* (Inglehart, 1997).

En esta misma línea, en un estudio realizado con adolescentes españoles, Mestre y colaboradores observaron que los adolescentes más jóvenes utilizaban con mayor frecuencia argumentos en función de la aprobación externa que los mayores, mientras que estos últimos se inclinaban en mayor proporción por argumentos característicos de un razonamiento internalizado (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). Este estudio también reveló que las mujeres adolescentes presentan una mayor tendencia a utilizar argumentos propios que los varones de su misma edad, además de utilizar argumentos inclinados a la empatía, la anticipación de consecuencias y valores tales como la *justicia* e *igualdad*, mientras que los hombres se encontraban más orientados hacia la aprobación externa.

Lo anterior es consistente con lo propuesto por la perspectiva cognitivo-evolutiva, misma que sostiene que conforme se transita de la adolescencia a la adultez temprana los juicios

morales tienden a ser más abstractos, menos egocéntricos y más orientados al otro; de donde las conductas orientadas al hedonismo y a la aprobación externa deberían disminuir significativamente, mientras que las orientadas a las necesidades de los demás y a la internalización deberían aumentar significativamente con los años.

Otro estudio realizado por Eisenberg y colaboradores, con muestras de estudiantes con edades entre los 4 y los 20 años, reveló que los niveles de razonamiento hedonista (razonamiento orientado al beneficio propio) aumentan ligeramente en adolescentes de 13 a 16 años, descienden nuevamente a los 17 y 18 años y aumentan significativamente hacia los 17 y los 20 años. En lo que respecta al razonamiento orientado a las necesidades (orientación a las carencias físicas, materiales o psicológicas del otro, aunque sin evidencia clara de toma de perspectiva del otro), este es estable hasta los 11-12 años y desciende considerablemente en la adolescencia, especialmente a la edad de 19 y 20 años. Por su parte, el razonamiento de reciprocidad directa (orientado al beneficio personal como consecuencia de la reciprocidad directa por parte del destinatario del acto) era poco frecuente hasta los 9 y 10 años, aumentando hasta la adolescencia temprana (13 y 14 años) y ascendiendo de una manera vertiginosa hacia los 17 y 20 años. En tanto, el razonamiento estereotipado (orientación a imágenes fijas y repetitivas de las personas o las conductas en justificación de la conducta prosocial) resultó poco frecuente hasta la mitad o durante los últimos años de la educación primaria (9 y 12 años), disminuyendo ligeramente en la adolescencia media o tardía (15 y 20 años). En lo que respecta al razonamiento orientado a la aprobación (orientación a la conformidad con los demás al momento de decidir cuál es la conducta correcta) se registró que descendía ligeramente a los 17 y 18 años y luego ascendía hacia los 19 y 20 años. Además, los razonamientos de reciprocidad generalizada, de interés por

la sociedad, de derechos y justicia, y de igualdad de las personas fueron infrecuentes en los adolescentes de 12 a 20 años (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995).

A diferencia de lo observado en adolescentes, en la adultez temprana el foco de atención se concentra en la búsqueda de trabajo y la conformación de una familia propia, por lo que los valores de *logro* y *estimulación* se imponen a valores tales como la *seguridad*, *conformidad* y *tradición*. Posteriormente, en la adultez media, los individuos se preocupan por mantener el trabajo y la familia que han constituido por lo que dan mayor importancia a los valores de *seguridad*, *conformidad* y *tradición*, dejando de lado los valores de *estimulación* y *logro*. Con el paso de los años, la capacidad física decrece, afianzándose los valores relacionados con la *seguridad*, *conformidad* y *tradición* dada la necesidad de los individuos por contar con un ambiente seguro y predecible, al sentir que sus capacidades físicas van en descenso. De la misma manera, los valores de *estimulación*, *hedonismo*, *logro* y *poder* pierden importancia, dada la necesidad de protegerse ante situaciones que pudieran resultar amenazantes (Schwartz, 2006).

Normalmente las personas adaptan sus valores no solo en función del sexo y la edad, lo hacen también influenciados por sus circunstancias de vida. Dichas circunstancias incluyen experiencias de socialización y aprendizaje, delinean los roles que desempeñarán, fijan sus expectativas y determinan las habilidades que desarrollarán. Así pues, las particularidades en la configuración del entorno de cada individuo representan diferencias en las circunstancias de vida que afectarán sus prioridades valorales.

En síntesis, y dada la evidencia que registra la investigación que vincula a las variables contextuales con el desarrollo valoral, es recomendable que en el estudio de los valores se adopte una perspectiva de desarrollo que incluya la estimación del efecto de estas variables sobre el perfil valoral de estudiantes mexicanos, que permita a su vez contrastar sus resultados con los hallazgos de la investigación antecedente.

El presente capítulo permite concluir a manera preliminar lo siguiente:

- En la conceptualización del constructo se observan inconsistencias e interpretaciones erróneas con la tendencia a confundirse con constructos similares, siendo los más comunes el desarrollo moral, la personalidad y el carácter.
- Existen aspectos esenciales que deben estar presentes en la noción de valor: su naturaleza motivacional que determina el establecimiento de metas en el individuo; su papel como guía de la conducta humana; el orden jerárquico que cada individuo le atribuye a los valores presentes en su vida; y su organización dentro de sistemas. Para fines de este estudio, los valores son definidos como los “conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, ordenados por su importancia relativa” (Schwartz, 1990).
- Existen diversas taxonomías que clasifican a los valores en función de sus características principales basadas en diversos enfoques y racionalidades que reconocen la presencia e interacción de componentes cognitivos, afectivos, sociales y transculturales en su configuración.

- Finalmente, cabe destacar que existe amplia evidencia que vincula variables contextuales con los valores, siendo el género, la edad, el nivel educativo y el nivel socio-económico, las que explican en mayor medida la preferencia por ciertos valores sobre otros.

En el siguiente capítulo se abordarán los modelos y concepciones teóricas orientadas a explicar los procesos relacionados con la adquisición de los valores.

CAPÍTULO III

MODELOS EXPLICATIVOS ASOCIADOS AL ESTUDIO DE LOS VALORES

El estudio de los valores incluye aproximaciones que vinculan al pensamiento y al comportamiento moral a partir del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1984; Piaget, 1932; Rest, 1979); las perspectivas orientadas a clarificación y jerarquización de valores y su conformación en sistemas valorales (Rokeach, 1973; Schwartz et al., 1994) y los estudios de naturaleza transcultural (Inglehart y Baker, 2000; Lagos, 2007; Torney-Purta y Henry, 2004). A continuación se describe cada una de ellas.

3.1 Las teorías del desarrollo moral

Como se mencionó con anterioridad, el estudio de los valores se encuentra asociado con el de otros constructos, particularmente con aquéllos que consideran aspectos con una connotación moral.

Jean Piaget es considerado uno de los pioneros del estudio del desarrollo moral. Piaget se interesó en el estudio del pensamiento y del comportamiento moral a partir del desarrollo cognitivo, argumentando que éste se encuentra organizado por etapas sucesivas las cuales representan una manera cualitativamente distinta de organizar la información que se recibe. Sostiene que la conciencia moral solamente es posible en el reconocimiento y el respeto del mayor al menor. Por lo tanto, una persona sólo desarrolla plenamente su personalidad cuando el individuo se desenvuelve en un ambiente justo, organizado democráticamente y basado en

valores como la *responsabilidad compartida* y el *respeto mutuo*. De acuerdo con Piaget, el sentido moral comienza a adquirirse en la niñez en la fase que él denomina heterónoma, la cual se caracteriza por una diversidad moral en donde los niños ven a los adultos como autoridades y se adhieren a las reglas establecidas. En una fase posterior, denominada autónoma, el niño percibe las reglas de una manera más flexible, incluso las incluye en sus juegos. En ésta fase el niño es menos egocéntrico por lo que comienza a considerar las necesidades y deseos de otros, y comienzan a darse las condiciones para que desarrolle su capacidad moral como individuo (Piaget, 1974).

Estos conceptos inspiraron el trabajo de Lawrence Kohlberg para la formulación de su teoría del desarrollo moral. Él postuló que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo cognitivo y que éste es el resultado de la interacción del individuo con su medio ambiente, donde el desarrollo moral de los individuos tiene una estrecha relación con las relaciones sociales y su experiencia educativa (Kohlberg, 1987). Destaca el papel de la cognición y relega a un segundo plano el ámbito afectivo, considerándola la fuerza generatriz más apropiada para explicar la evolución y definición de los principios morales (Kohlberg, 1984).

Kohlberg propuso que las personas, desde la mitad de su infancia hasta el desarrollo adulto, progresan evolutivamente por distintos estadios, los cuales implican distintos niveles de razonamiento moral (Kohlberg, 1984). La estructura que propone se incluye en la siguiente tabla:

Tabla 2. Niveles de desarrollo moral según Kohlberg (1984)

Nivel	Descripción	Estadios	Descripción
Preconvencional	Perspectiva individualista concreta del propio interés.	Estadio 1. Moral heterónoma:	Orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.
		Estadio 2. Moral individualista:	De propósito instrumental e intercambio; se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades dejando a otros hacer lo mismo.
Convencional	Perspectiva de miembro de la sociedad.	Estadio 3. Moral de expectativas	Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con los otros
		Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia	Motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.
Postconvencional	Perspectiva de razonamiento moral de principios	Estadio 5. Moral de contrato social o de utilidad y de los derechos individuales	La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social, considera los puntos de vista moral y legal.
		Estadio 6. Moral de principios éticos universales	La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales

De acuerdo con esta estructura, las personas parten de una visión esencialmente egocéntrica de la moralidad, continúan después a una etapa de moralidad determinada por la sociedad, y llegan finalmente a un nivel de juicio racional de lo universalmente correcto y lo incorrecto.

Es esencial no perder de vista que, de acuerdo con Barba (2001), durante los años de secundaria y bachillerato, y de estar presentes ciertos factores personales, culturales y sociales, se transita de las estructuras preconvencionales de juicio moral a las de tipo convencional y se estarán sentando las bases para avanzar de éstas a los juicios morales postconvencionales. Así, la educación formal que pueda recibir el individuo durante ese periodo de su vida, puede contribuir

en ciertos objetivos de la socialización dentro de los que se involucra la formación ciudadana y democrática, cuyas orientaciones valorales están vinculadas con el desarrollo moral de las personas, ya que los valores de la democracia se basan en normas y principios y constituyen elementos indispensables de la moralidad de los individuos (Delval, 1994; Díaz-Aguado, 1986; Enesco y Navarro 1996).

La teoría de Kohlberg, al representar al cuerpo de conocimientos de mayor desarrollo que caracteriza a la conducta moral, ha sido referencia de otras teorías con menor grado de consolidación pero que hacen consideraciones orientadas a atender, a juicio de éstas, limitaciones y omisiones considerables.

Así, se puede hablar de la existencia de dos corrientes, aquellas teorías que realzan el papel de los procesos cognitivos en la formación del juicio moral y aquéllas que no dan un papel principal a dichos procesos. Dentro de la primera corriente se encuentra también la teoría de Carol Gilligan (1982) quien a través de sus estudios, explica que las diferencias entre la moral masculina y la femenina son producto de la educación diferenciada entre hombres y mujeres. Postula que dichas diferencias estriban principalmente en que las mujeres van más allá de la normativa formal y abstracta de la moral (típicas de la moralidad masculina), ya que ésta se despliega en la responsabilidad por los demás y las relaciones con otros. Por otra parte, Hoffman (1977) destaca el aspecto afectivo como núcleo de su teoría de la conducta moral, en la que afirma que los principios morales no requieren ser universales puesto que cada cultura cuenta con principios morales particulares y únicamente requieren una explicación de su adquisición. Autores como Spiro y Bearison resuelven esta contraposición entre posturas explicando que

ambas se complementan ya que es a partir de la interacción que tenemos con otras personas que llegamos a construir los significados morales, donde las normas sociales son interiorizadas para constituirse así en valores (Spiro, 1957; Bearison, 1986).

3.2 La clarificación y jerarquización de valores

Las teorías enfocadas a clarificar el constructo ocupan un lugar central dentro del estudio de los valores. Existen intentos por lograr una clarificación ubicándolos dentro de taxonomías, como parte de un sistema, o a partir de su estructura. De la misma manera, existen teorías bien fundamentadas orientadas hacia la jerarquización del constructo. En el presente apartado se describen los trabajos de diversos autores cuyas aportaciones han facilitado la comprensión del constructo a partir de su clarificación y jerarquización.

Krathwohl, Bloom y Masia (1964) identificaron diversas etapas que contribuyen a explicar la forma en que un individuo clarifica y se apropia de determinados valores. En primera instancia señalan necesaria una etapa denominada *aceptación*, la cual se refiere al proceso que involucra al conocimiento de los valores dotado de un sentido lógico y técnico que permite distinguirlos de costumbres, prejuicios, mitos y estereotipos. Una vez que los valores han sido diferenciados, tiene lugar la *preferencia*, proceso mediante el cual el individuo establecerá el nivel de importancia que le otorgue a cada valor, reforzando el desarrollo de actitudes y conductas que favorecen la presencia de dichos valores. Finalmente el individuo incorpora los valores a su vida personal en forma de convicciones intelectuales, otorgando mayor importancia a unos valores sobre otros. Esta etapa es definida por Krathwohl, Bloom y Masia como *entrega*.

Algunas posturas defienden la existencia de sistemas valorales conformados por un número finito de valores, y que a su vez, tienen relevancia universal (Morris, 1956). Milton Rokeach se planteó, desde una perspectiva psicosocial, que los valores son creencias socialmente compartidas y que los estos se integran en un sistema organizado, con prioridades de unos sobre otros, lo cual supone una jerarquización (Rokeach, 1973). Sostiene que este sistema relativamente estable, varía en los procesos madurativos, dependiendo de los momentos sociales que se viven. Establece que es más frecuente que cambie el sistema de valores que los valores en sí, siendo la importancia de los mismos la que determina el cambio.

Así, de acuerdo con Rokeach, los valores son entendidos como principios que guían a los individuos en la obtención de sus metas y como modos de conducta que éstos o las sociedades consideran preferentes en determinados contextos o situaciones. Los valores sirven como estándares o criterios que guiarán no solo la acción sino también el juicio, las decisiones, las actitudes, la evaluación, la discusión, la exhortación, la racionalización y la atribución de causalidad (Rokeach 1979).

A partir de sus investigaciones, Rokeach identificó la existencia de valores terminales e instrumentales los cuales a su vez se encuentran representados por 18 valores para cada categoría. De acuerdo con dicha clasificación, los valores terminales se conforman por creencias o concepciones que representan aquellos valores centrales de un individuo y que constituyen fines deseables por los que se considera, vale la pena esforzarse. Los valores considerados como terminales son: a) la *amistad verdadera*, b) el *amor pleno*, c) la *armonía interna*, d) la *felicidad*, e) la *igualdad*, f) la *libertad*, g) el *placer*, h) el *reconocimiento social*, i) el *respeto de sí mismo*, j)

la *sabiduría*, k) la *salvación*, l) la *seguridad familiar*, m) la *seguridad nacional*, n) el *sentido del cumplimiento*, o) *un mundo bello*, p) *una vida emocionante*, q) *una vida confortable*, y r) *un mundo en paz*.

Por su parte, los valores instrumentales son creencias o concepciones de que determinados comportamientos constituyen los métodos adecuados para alcanzar los valores terminales. En esta concepción, los valores instrumentales son: a) el *ser ambicioso*, b) el *ser afectuoso*, c) la *alegría*, d) el *autocontrol*, e) el *ser capaz*, f) el *ser cortés*, g) la *honradez*, h) la *independencia*, i) la *imaginación*, j) lo *intelectual*, k) la *limpieza*, l) la *lógica*, m) lo *magnánimo*, n) la *obediencia*, o) la *responsabilidad*, p) el *servicio*, q) la *valentía* y r) la *tolerancia*.

El trabajo de Rokeach fundamentó el desarrollo de otros teóricos en este campo del conocimiento. Este es el caso de la perspectiva orientada a la jerarquización de valores en la que se encuentra Schwartz como uno de los principales representantes. Schwartz da continuidad al trabajo de Rokeach resaltando algunos aspectos sobre el papel de la organización de los valores (Schwartz, 2006).

Según Schwartz, el rasgo distintivo de los valores es su contenido motivacional. Su teoría provee un marco que permite el análisis, predicción y explicación de la relación sistema valoral-conducta. Así, postula que los valores son representaciones cognitivas de las motivaciones o metas individuales sobre las cuales las personas construyen su comportamiento, por lo que el contenido que distingue un valor de otro es el tipo de motivación o meta que éste representa (Schwartz et al., 1994).

Schwartz, considera que los valores poseen cinco características comunes: a) son conceptos o creencias; b) tratan sobre conductas o estados finales deseables; c) trascienden situaciones específicas; d) guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos; y e) están ordenados de acuerdo a su importancia relativa (Schwartz y Bilsky, 1987).

Propone la existencia de diez valores universales: 1) *Poder*, el cual se refiere al prestigio social del individuo y al control que pudiera ejercer sobre los demás. En esta categoría se encuentran contenidos los valores de poder social, riqueza, y autoridad; 2) *Logro*, este valor se relaciona con el éxito personal y la competencia propia en acuerdo con las normas sociales. Los valores aquí contenidos son ser exitoso, capaz, ambicioso, e influyente; 3) *Hedonismo*, entendiendo por este valor el placer y satisfacción que se obtiene para sí mismo. Se incluyen los valores de placer y del disfrute de la vida; 4) *Estimulación*, el cual se caracteriza por las emociones, novedades y retos que se presentan en el transcurso de la vida. Los valores aquí ubicados son el atreverse, y una vida variada y emocionante; 5) *Auto dirección*, este valor implica llevar a cabo acciones independientes así como tener ideas propias, donde la persona es capaz de tomar decisiones por sí misma. Se identifican los valores de creatividad, curiosidad, independencia y elegir las propias metas; 6) *Universalidad*, se refiere al entendimiento, tolerancia y protección del bienestar de todo ser humano y de la naturaleza. Los valores que aquí se identifican son la justicia social, mente abierta, un mundo en paz, sabiduría, un mundo bello, unidad con la naturaleza, protección al ambiente e igualdad; 7) *Benevolencia*, la cual se entiende como la protección del bienestar con aquellos con los que se tiene un contacto personal. Dentro de esta categoría se encuentran los valores servicio, perdón, honestidad, lealtad, y responsabilidad; 8) *Tradición*, valor que incluye el respeto, compromiso y aceptación de las

costumbres e ideas que una sociedad o religión impone a sus miembros. Como parte de este grupo se ubican los valores de humildad, moderación, aceptación del modo de vida, ser devoto, y respeto por las tradiciones; 9) *Conformidad*, entendida como la restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudieran molestar o lastimar a otros, o que incluso podrían representar una violación a las normas o expectativas sociales. Se incluyen los valores de obediencia, auto disciplina, amabilidad y el honrar a padres y ancianos; 10) *Seguridad*, es un valor caracterizado por la seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, las relaciones y de sí mismo. Entre los valores contenidos en la presente categoría se encuentran la seguridad familiar, la seguridad nacional, el orden social, la limpieza y la reciprocidad de los favores.

De acuerdo con Schwartz, éstos se agrupan a su vez en cuatro dimensiones: *conservación*, *autotrascendencia*, *apertura al cambio* y *automejora*. Dentro de la dimensión de *conservación* se encuentran contenidos los valores de *seguridad*, *tradición* y *conformidad*. En el grupo *auto-trascendencia* se ubican los valores relacionados con la *universalidad* y *benevolencia*. Dentro del tercer grupo, que se refiere a la *apertura al cambio* se encuentran los valores de *estimulación*, *aut-dirección* y *hedonismo*. Finalmente en la cuarta dimensión, *automejora*, están contenidos los valores de *logro*, *poder* y *hedonismo* (Figura 1).

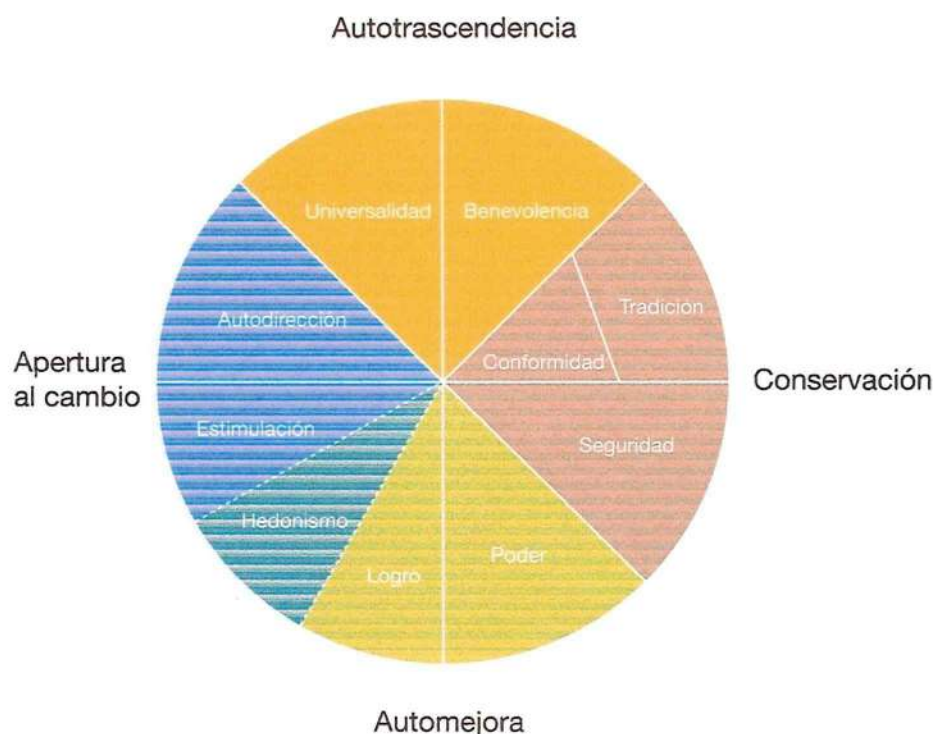


Figura 1. Modelo explicativo de Schwartz (1990).

De acuerdo con Schwartz, los valores que son incompatibles entre sí se encuentran distribuidos en sentidos opuestos en su diagrama, mientras que aquéllos que son afines entre sí están próximos y siguen la secuencia circular. Por ejemplo, un individuo que establece al *logro* en el nivel más alto de su estructura valoral, se alejaría de conductas asociadas con la *benevolencia*, exhibiendo también comportamientos orientados al *poder*.

Existe un número considerable de investigaciones que han caracterizado los sistemas o perfiles valorales de diversas poblaciones siguiendo el modelo de Schwartz, mismos que reportan diferencias sustanciales en el nivel de importancia que atribuyen a este conjunto de valores y cuyos resultados señalan la presencia de un componente motivacional en su organización y jerarquización (Dietz, Kalof y Stern, 2002; Gürşimşek y Göregenli, 2005;

Lindeman y Verkasalo, 2005; Myyry y Helkama, 2001; Ramos, 2006; Skaldeman y Montgomery, 1999; Torres y Brites, 2006).

La noción de *sistemas valorales* presente en el trabajo de Schwartz, resulta clave en el marco de la presente investigación. A través de esta noción Schwartz explica los aspectos estructurales de los valores y sus relaciones dinámicas, sosteniendo que los sistemas valorales se articulan en torno a tres ejes: a) tomando en cuenta el tipo de objetivo o meta, así se ubican como instrumentales y terminales; b) considerando los intereses a los que sirve el valor (individuales, colectivos o sociales y mixtos); y c) en relación a las motivaciones que subyacen a los valores y su jerarquización (Schwartz, 1990).

Así, al sostener que las prioridades valorales que caracterizan a las sociedades son el reflejo de aquello que es importante para los individuos que la conforman, se entiende que sean los valores los que también constituyan la base de aquellas normas que indican, de manera implícita o explícita, aquello que es bueno, correcto y deseable dentro de una sociedad.

3.3 La perspectiva transcultural

Existen otras perspectivas más amplias que estudian los valores desde una perspectiva transcultural, dando así una extensión superior que las que registran las investigaciones precedentes. Dentro de esta corriente destacan las propuestas de Ronald Inglehart y Judith Torney-Purta.

Inglehart (2000) ha estudiado el tema de los valores desde una perspectiva social, política y económica, tomando en cuenta el fenómeno de la globalización. Su trabajo de varias décadas le ha permitido desarrollar un modelo teórico al que denomina “Postmaterialismo”. Entre las hipótesis que subyacen a dicho modelo se encuentra, en primer lugar, una hipótesis de *escasez* la cual propone que las prioridades de los individuos son el reflejo de su ambiente socioeconómico. De esta manera, otorgan un mayor valor a todo aquello que no es abundante en su entorno. Una segunda hipótesis es la de *socialización*, según la cual los valores fundamentales de un individuo serán el reflejo de las condiciones que predominaron en los años precedentes a su edad adulta (Inglehart y Baker, 2000).

Sostiene que aún cuando se vive en un mundo globalizado en el que encontramos todo tipo de influencias externas a nuestra cultura, los valores básicos se mantienen gracias a la persistencia de la misma. Sin embargo, desde su punto de vista, el cambio cultural se encuentra íntimamente ligado al desarrollo económico de una sociedad, influenciado por su bagaje histórico y la oportunidad para modernizarse. Clasifica entonces a las sociedades como *escasamente industrializadas*, *recientemente industrializadas* y *postindustriales*. En base a esta clasificación propone dividir el mundo por secciones en función de los valores presentes en dichas zonas. Los resultados obtenidos en el World Values Survey, estudio que materializa dicha concepción, han permitido caracterizar el mundo en zonas de acuerdo a su perfil valoral, con criterios que van desde las delimitaciones continentales, la religión o el idioma. Algunas de las zonas que identifica en su estudio son Latinoamérica, Europa católica, Asia del sur y países angloparlantes, entre otros (Inglehart y Baker, 2000). En la siguiente figura se ilustra dicha distribución.

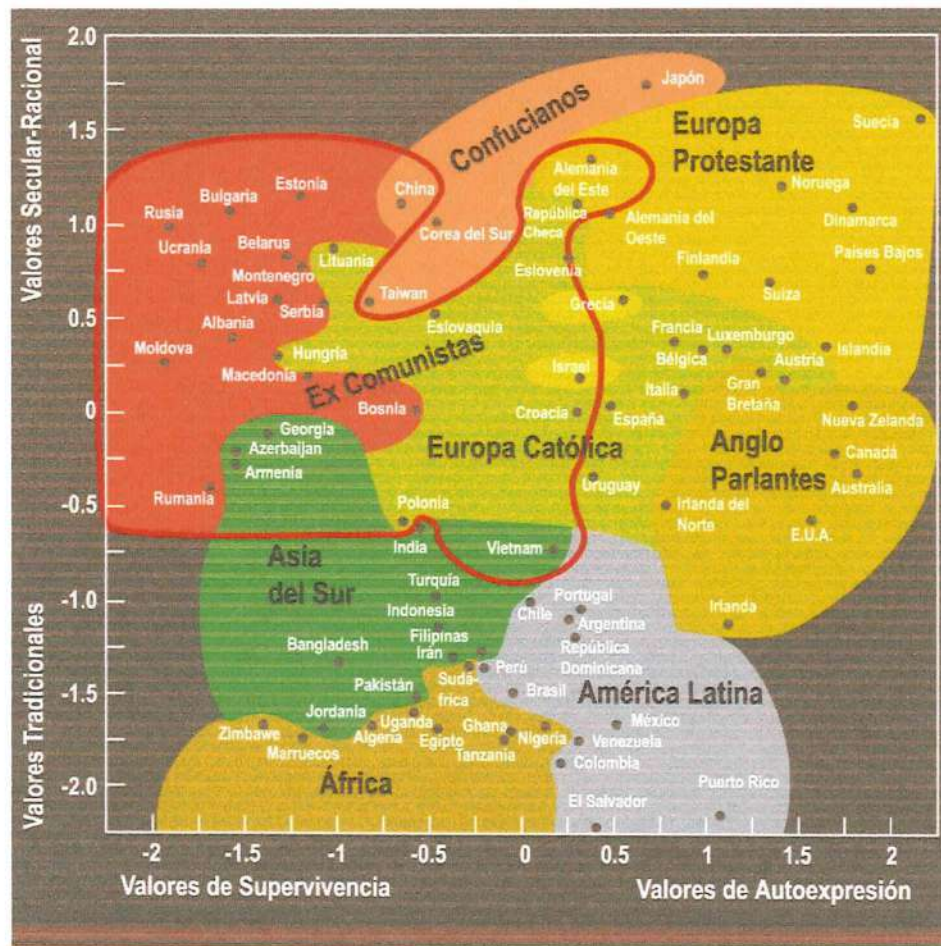


Figura2. Distribución valoral según el modelo explicativo de Inglehart (2000)

Los valores que identifica se clasifican en cuatro grupos: *valores tradicionales*, *valores racional-seculares*, *valores de supervivencia*, y *valores de autoexpresión*. Los *valores tradicionales* se caracterizan principalmente por el énfasis en la religión, la obediencia, el patriotismo y la voluntad de hacer que los padres se sientan orgullosos. Desaprueban el divorcio, rechazan el aborto y se caracterizan por un proteccionismo económico. Por el contrario, los *valores racionales seculares* se ven definidos exactamente por lo contrario a los *valores tradicionales*. Es decir, todo aquello que se considera importante dentro de los *valores tradicionales*, toma aquí un valor secundario (Inglehart, 2006).

Por su parte, los *valores de supervivencia* se reconocen por el énfasis que otorgan a la seguridad económica, el machismo, la homofobia, el rechazo a los extranjeros, la insatisfacción existencial y la débil participación política, así como una escasa preocupación por el medio ambiente. Tal como sucede con los *valores tradicionales*, los *valores de supervivencia* tienen una contraparte, en este caso los *valores de auto expresión* o de tipo *individualista* (Inglehart, 2006).

La encuesta mundial de valores provee información representativa de muestras nacionales de aproximadamente 60 países y cubre una amplia variedad de sociedades: desde aquellas cuyo ingreso per cápita es por debajo de 300 dólares hasta aquellas con ingresos superiores a 35,000 dólares por año; desde sociedades con un régimen democrático establecido hasta aquellas con una democracia incipiente o con un régimen autoritario; desde sociedades desarrolladas hasta sociedades en vías de desarrollo. Los tópicos examinados incluyen la percepción que los encuestados tienen sobre la vida, la familia, el trabajo, los valores tradicionales, las finanzas personales, la religión y la moral, la economía, la política y sociedad, el medio ambiente, la distribución de los recursos, los asuntos contemporáneos de la sociedad, la identidad nacional, la tecnología y su impacto en la sociedad (Inglehart y Baker, 2000; Roccas, 2005).

Así, la información recolectada por más de 25 años ha permitido analizar el impacto de los valores y creencias de las masas en aspectos políticos y sociales. De la misma manera, la información recabada ha permitido realizar diversos cruces y comparaciones entre los diversos aspectos que se examinan en la encuesta, por ejemplo, la relación entre los valores de una sociedad y su crecimiento económico (Inglehart, 2006)

Dentro de esta perspectiva transcultural, también destaca el trabajo de Judith Torney-Purta quien ha desarrollado su trabajo en el marco del estudio de la democracia y sus procesos dentro del contexto educativo.

Torney-Purta considera que la educación es el camino más directo para construir una cultura democrática, sobre todo cuando se trata de una educación que forme en sus estudiantes opiniones sustentadas en el respeto a la diversidad de creencias y valores sin que se pierda de vista el bien común. De esta manera, propone que la educación cívica debe formar valores cívicos y éticos que facilite a los alumnos convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y con la capacidad de actuar responsablemente para el bien de su entorno.

Su modelo ha orientado la instrumentación de un estudio internacional de alcances a gran escala subsidiado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). El Civic Education Study (CIVED) recopila información de adolescentes de 14 y 17 años así como de maestros de educación cívica. En dicho estudio analiza lo que los jóvenes y maestros piensan de la democracia, su funcionamiento, sus expectativas y los valores implícitos que la sustentan. (Torney-Purta, Amadeo et al., 2004).

El estudio surge en 1999 como una necesidad de analizar los cambios que tuvieron lugar en las escuelas y en los sistemas políticos a nivel global, producto del interés por conocer los impactos de los programas diseñados para inculcar principios democráticos en los estudiantes, así como sus actitudes y percepciones sobre los procesos democráticos que les rodeaban.

El modelo en que se basa este estudio tiene sus raíces en dos teorías psicológicas: el desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1988) y la cognición situada, (Lave y Wenger, 1991). Ambas teorías sugieren que, en lo que respecta a la participación ciudadana, los jóvenes se mueven de las periferias de la sociedad hacia el centro (que es donde ellos se encuentran) y que realizan este movimiento a través de una variedad de comunidades superpuestas. De esta manera el aprendizaje sobre la ciudadanía y sus procesos no se ven limitados a las enseñanzas cívicas que tienen lugar en las aulas.

El diseño del estudio internacional se dividió en dos fases. La primera de ellas, de enfoque cualitativo, daba informe de la situación que se vivía en los países participantes. En la segunda fase se aplicó una encuesta en la que se exploraban aquellos aspectos relacionados con la democracia y los valores contenidos en la misma. La información recabada en ambas fases se analizó a través de un modelo octagonal el cual es una representación gráfica que facilita la organización de la información obtenida (Figura 3). En el centro de dicho octágono se encuentra el estudiante, el cual se ve influenciado por un impacto directo del discurso público y las prácticas de la sociedad que llegan a él a través del contacto con su familia, la escuela, amistades y vecinos. Se considera además a las diversas instituciones y medios de comunicación existentes en la sociedad a la que pertenece. La parte exterior del octágono contiene los procesos anteriores e incluye instituciones, procesos y valores en ámbitos como el de la política, la economía, la educación y la religión. También está contenida la posición internacional que ocupa el país, los símbolos nacionales o locales y el sistema de estratificación social, incluyendo las oportunidades de grupos étnicos o de género (Figura 3).

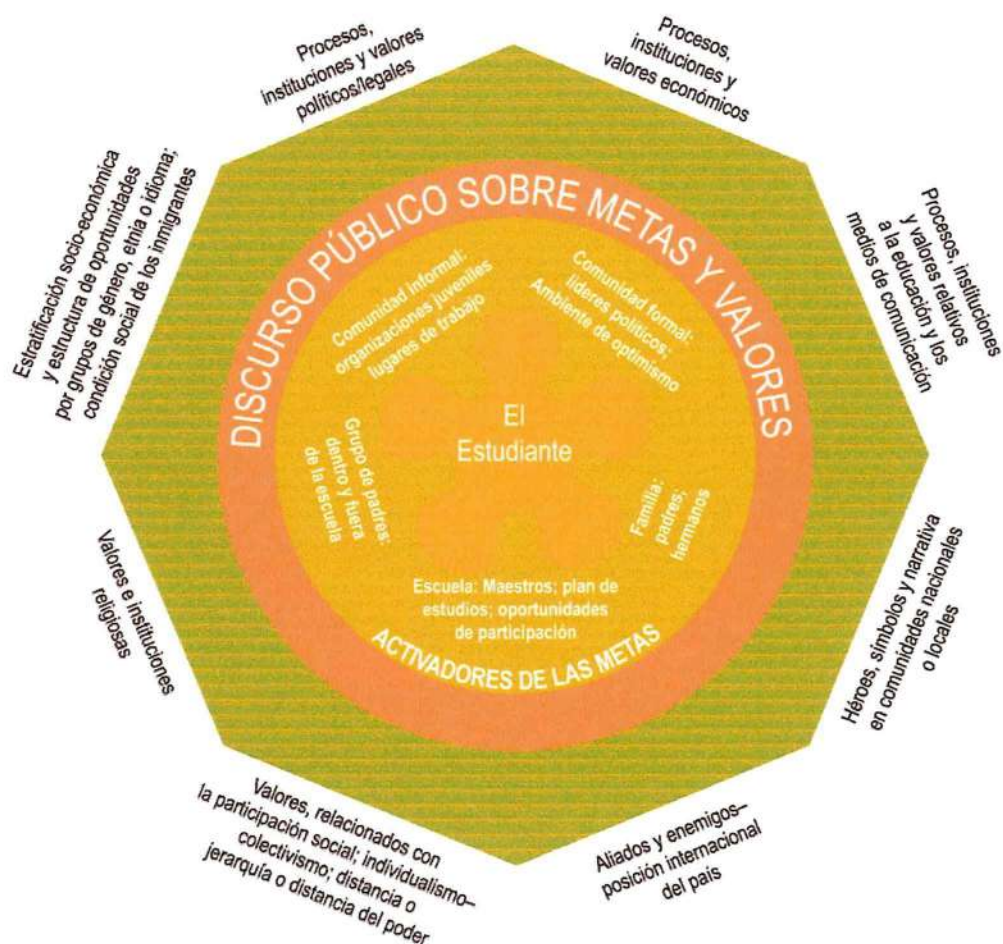


Figura 3. Modelo octagonal en que se apoya el Civic Education Study (2004)

Hasta el momento el CIVED es el estudio de mayor extensión y rigor conceptual realizado a nivel internacional en torno a la evaluación de la educación cívica en poblaciones juveniles. A la fecha el CIVED se ha sido aplicado entre 1999 y 2000 a 90,000 estudiantes de 14 años de edad pertenecientes a 28 países y a 50,000 estudiantes de 17 a 19 años de edad en 16 países. El instrumento también fue aplicado a maestros y directivos.

De manera preliminar, el presente capítulo nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Tradicionalmente los valores han sido estudiados desde perspectivas asociadas con las teorías del desarrollo moral, entre cuyos principales representantes destacan Piaget y Kohlberg, quienes han postulado que es necesario alcanzar cierto nivel de desarrollo cognitivo para desarrollar la conducta moral, siendo la influencia del medio ambiente determinante en dicho proceso.
- En el estudio de los valores también destacan aproximaciones que los han organizado en categorías más amplias al compartir rasgos y características comunes; estas categorías a su vez se agrupan en sistemas valorales producto de la jerarquización que los individuos elaboran. Los trabajos realizados por Rokeach y Schwartz ilustran este enfoque.
- La aportación de Schwartz es de particular importancia, ya que entre las teorías revisadas es la única que reconoce, por un lado, la existencia de valores universales compartidos por los individuos en general, y por otro, variaciones en los sistemas valorales en función de los intereses individuales, colectivos o sociales.
- Recientemente el estudio de los valores se ha apoyado en aproximaciones más amplias aún para la caracterización del constructo, las cuales parten de una perspectiva transcultural que enriquece y redimensiona la investigación precedente. Esta perspectiva postula que al vivir en un mundo globalizado, es inevitable exponerse a todo tipo de influencias externas que impacten a

una cultura o sociedad determinada, por lo que el estudio de los valores debe reconocer la influencia de variables de orden social, educativo, político y económico.

- En síntesis, existen cuerpos teóricos asociados al estudio de los valores con un nivel importante de consolidación. La investigación educativa que incorpore propósitos asociados con la caracterización de los valores en poblaciones específicas no debe ignorarlos ni subestimarlos.

En el siguiente capítulo se revisarán a detalle los principales instrumentos de medición en torno al constructo valor, muchos de los cuales se encuentran sustentados en los modelos explicativos descritos en el presente apartado.

CAPÍTULO IV

LA OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO

4.1 Experiencias internacionales en torno a la medición de valores

En años recientes el interés por el estudio de los valores ha tomado nuevos matices. Los esfuerzos se han centrado ya no en explorar y definir el constructo *valor*, sino en su medición. Es así que se han desarrollado diversos instrumentos de medición con el fin de caracterizar a poblaciones determinadas. El conocimiento de la naturaleza, estructura y propiedades psicométricas de estos instrumentos permitirá, en el marco de la presente investigación, determinar su utilidad práctica para la medición de este constructo en contextos educativos.

Una búsqueda realizada en el 2007, en diversas bases de datos especializadas permitió identificar 27 instrumentos orientados a la evaluación de los valores y otros constructos relacionados, tales como el desarrollo moral, el juicio moral y el razonamiento moral. En la siguiente tabla se despliegan los hallazgos de esta revisión donde se ordenan los instrumentos de acuerdo con el año en que fueron desarrollados.

Aunque la presente indagación permitió identificar numerosos instrumentos asociados al estudio de los valores, son pocos los casos en los que se enuncia el marco explicativo en el que se sustentan, en los que se describe su estructura y composición, en los que se menciona al tipo de población al que se encuentran dirigidos, y en los que se exhibe evidencia en materia de

validez y confiabilidad. Entre dichas excepciones se encuentran los ocho instrumentos sombreados en la tabla 3, mismos que se describen a continuación.

Tabla 3. Instrumentos referidos en las bases de datos especializadas para la medición de los valores

Instrumento	Autor/es
<i>The Perry Questionnaire</i>	Perry, 1970
<i>Rokeach Values Survey (RVS)</i>	Rokeach, 1973
<i>Defining Issues Test (DIT)</i>	Rest, 1979
<i>Ethics Position Questionnaire</i>	Forsyth, 1980
<i>Character Education Test</i>	Greenberg, 1981
<i>Social Reflection Questionnaire</i>	Gibbs, 1982
<i>Moral Judgment Interview (MJI)</i>	Colby y Kohlberg, 1987
<i>Business Multidimensional Ethics Scale (MES)</i>	Reidenbach y Robin, 1988
<i>Moral Judgment Test (MJT)</i>	Lind, 2002
<i>Visions of Morality Scales (VMS)</i>	Shelton y McAdams, 1990
<i>Ethic of Care Interview</i>	Skoe y Marcia, 1991
<i>Schwartz Values Inventory (SVI)</i>	Schwartz, 1992
<i>The Dental Ethical Sensitivity Test (DEST)</i>	Bebeau, 1994
<i>Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM)</i>	Carlo, 1996
<i>Values and Behavior Scale</i>	Josephson Institute, 1997
<i>The Ethical Reasoning Tool (ERT)</i>	McAlpine, Kristjanson y Poroach, 1997
<i>Loehrer Virtue Assessment Questionnaire</i>	Loehrer, 1997
<i>Civic Education Study (CIVED)</i>	Torney-Purta et al., 1999
<i>World Values Survey (WVS)</i>	Inglehart y Baker, 2000
<i>Ethics and Health Care Survey Instrument</i>	Goldie, Schwartz, McConnachie y Morrison, 2001
<i>Test for Ethical Sensitivity in Science (TESS)</i>	Clarekeburn, 2002
<i>Hofstede's Value Survey</i>	Hofstede, 2003
<i>Virtue Ethics Scale</i>	Shanahan y Hyman, 2003
<i>Beliefs, Events and Values Inventory (BEVI)</i>	Shealy, 2004
<i>Encuesta Nacional de Juventud</i>	Instituto Mexicano de la Juventud, 2005

Defining Issues Test (Rest, 1979)

El *Defining Issues Test* (DIT), instrumento desarrollado por James Rest inspirado en el trabajo de Lawrence Kohlberg y su tipología de etapas morales, parte del supuesto de que los individuos le dan sentido a las situaciones morales en términos de tres esquemas: a) interés personal, b) mantenimiento de normas, y c) nivel postconvencional. Presume que estos tres esquemas se vinculan al desarrollo de cada persona, dónde el esquema de interés personal tiene lugar en la infancia mientras que el esquema de mantenimiento de normas y el esquema

postconvencional llegan en la adolescencia y adultez, respectivamente. El esquema de interés personal justifica las acciones del individuo apelando al interés que éste pueda tener en las consecuencias de sus actos. En tanto, el esquema de mantenimiento de normas está relacionado con el concepto de orden, por lo que su adquisición proporciona el sentido de necesidad moral para el orden social. Finalmente, el esquema postconvencional establece que las obligaciones morales se basan en ideales compartidos por la comunidad, los cuales están abiertos a prueba y debate (Narvaez y Bock, 2002).

En su forma original el DIT está constituido por seis historias, aunque existe una versión breve que consta de tres. Cada una de ellas representa un problema social que enfrenta al individuo a un dilema moral. Una vez presentado el problema, se le solicita al examinado que exprese su opinión juzgando el grado de importancia de doce enunciados que representan las perspectivas sociales de los estadios morales de Kohlberg y que contienen los diversos valores implicados en las historias (Retuerto, Pérez-Delgado y Mestre, 2004).

El instrumento es de formato autoadministrable, presenta los dilemas a través de viñetas con opciones de respuesta representadas por diferentes soluciones al dilema. Se aplica a poblaciones de educación secundaria y de bachillerato, ya que el instrumento requiere que los participantes tengan un nivel de lectura equivalente a doce años, lo cual concuerda con lo mencionado por Kohlberg en su teoría, en la cual sugiere que el desarrollo moral inicia con la adolescencia y por lo tanto no puede ser evaluado antes de dicha etapa (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999).

El instrumento se califica con base en las puntuaciones asociadas con las respuestas de los participantes, permitiendo obtener un índice que el propio Rest denomina Principio de Moralidad (P), y que concibe como una medida continua de razonamiento moral con un rango que va de 0 a 95. Las puntuaciones P del DIT han demostrado tener niveles de consistencia interna superiores a .70 y altos índices de confiabilidad test-retest. Además, de acuerdo con diversas fuentes, existe evidencia de validez producto de los siguientes tipos de estudio: a) diferenciación de puntajes por grupos de edad y por nivel educativo; b) estudios longitudinales que reportan incremento en los niveles de desarrollo moral asociado a la edad de los participantes; c) estudios que confirman la existencia de correlaciones significativas con medidas de capacidad cognitiva; y d) estudios que documentan intervenciones educativas que propician cambios en los niveles de desarrollo moral de los participantes (Narváez y Bock, 2002; Rocha, 2006).

Prosocial Reasoning Objective Measure (Carlo, 1996).

La *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM) es un instrumento cuyo diseño se ve influenciado por el desarrollo del DIT; evalúa los niveles de razonamiento moral prosocial mismos que divide en cinco tipos: hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación de los otros, estereotipado e internalizado.

De acuerdo con esta clasificación, en el razonamiento hedonista el individuo se muestra más interesado en las consecuencias para sí mismo que en las consideraciones morales sobre las implicaciones de su conducta respecto a otros. En tanto, el razonamiento orientado a la

aprobación se encuentra dirigido hacia la aprobación, aceptación u opinión favorable de los demás al momento de decidir cuál es la conducta correcta. Por su parte, el razonamiento orientado a las necesidades se enfoca en aquellas conductas orientadas a atender las necesidades físicas, materiales o psicológicas de otras personas. En cuanto al razonamiento estereotipado se orienta hacia imágenes fijas y repetitivas de buenas o malas personas, o de buenas o malas conductas que justifican la conducta prosocial. Finalmente, en el razonamiento internalizado el juicio del individuo evidencia preocupación compasiva, toma de perspectiva del otro y afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. También caracterizan a esta categoría el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto y el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores (Retuerto y Mestre, 2005).

El PROM consta de siete historias las cuales plantean un conflicto entre las necesidades y deseos de un individuo. En cada una de ellas, tras leer la historia se pide a los participantes que de acuerdo a su manera de pensar y proceder, reflexionen sobre aquello que el protagonista debería hacer. Posteriormente, se le presentan nueve posibles alternativas para la resolución de dicho dilema mismas que el examinado habrá de ordenar de acuerdo con el nivel de importancia que le atribuya a cada argumento, calificando con 1 a las razones que denoten *ninguna importancia* y con 7 aquéllas que impliquen *muchísima importancia*. El instrumento ha sido adaptado y validado con población española y puede aplicarse a individuos de entre 13 y 18 años.

Diversos estudios informan índices de consistencia interna con valores entre .60 y .84 (Mestre et al., 2002), registros de confiabilidad test-retest del orden de .70 a .79 y evidencia en materia de validez concurrente (Carlo et al., 1992).

Moral Judgement Interview (Colby y Kohlberg, 1987)

Otro instrumento que también explora el razonamiento moral y que al igual que el DIT se apoya en la teoría de Kohlberg y en las etapas de desarrollo moral que él propone, es la *Moral Judgement Interview* (MJII), instrumento desarrollado por Colby y Kohlberg en 1987.

El instrumento consiste en una entrevista semiestructurada de aplicación individual, la cual utiliza dilemas y preguntas que permiten evaluar el juicio moral de los informantes. La entrevista tiene una base mínima de 21 preguntas en las que se sondea el razonamiento moral del individuo al examinar tres dilemas morales. Existen dos formas equivalentes (A y B) y su aplicación requiere de 30 a 90 minutos dependiendo de la vaguedad del entrevistado, la persistencia del entrevistador o una combinación de ambos.

Diversos estudios de naturaleza transversal y longitudinal con muestras considerables de individuos entre los 8 y 65 años de edad, han observado en el instrumento índices de consistencia interna mayores a .70, confiabilidad test-retest del orden de .90, correlación entre formas paralelas de .95, e índices de correlación con medidas similares superiores a .60 (Colby y Kohlberg, 1987). A pesar de lo alentador de dichas propiedades psicométricas, la aplicación del MJII requiere una inversión considerable de tiempo, esfuerzo y dinero, además de un

entrenamiento específico para los entrevistadores, razones que dificultan su aplicación a gran escala.

Moral Judgment Test (Lind, 2002)

El *Moral Judgment Test* (MJT) es un instrumento que también explora el desarrollo moral desde un encuadre que involucra nociones tales como la competencia de juicio moral y las orientaciones o preferencias morales. El MJT fue desarrollado por Georg Lind y se apoya en la *Teoría del aspecto dual del comportamiento del juicio moral* (Lind, 2002). Dicha teoría reconoce a la cognición y al afecto como dos aspectos inseparables pero que se pueden distinguir entre sí. Habla también de la *competencia de juicio moral*, la cual alude a la capacidad de tomar decisiones y formar juicios morales basados en principios internos, y en la capacidad de actuar de acuerdo a dichos juicios.

El instrumento permite identificar simultáneamente seis orientaciones morales expresadas mediante actitudes y preferencias demandando del examinado que aplique su orientación moral ante diversos dilemas sin importar la jerarquización. Así, la versión estándar del MJT, conformada por dos dilemas, se aplica a personas de 10 años en adelante. También puede aplicarse a participantes más jóvenes o con un bajo nivel educativo cambiando su formato (letras más grandes), adecuando los procedimientos de administración del instrumento (de manera individual y con apoyo en la lectura de los ítems), y reduciendo la escala de respuestas al rango de -2 a +2 (la forma estándar se califica de -4 a +4).

El instrumento documenta evidencia de validez producto de los siguientes procedimientos: a) una revisión teórico-conceptual extensa, b) sesiones con juicios de expertos para determinar la pertinencia de los ítems, c) pruebas con diversos grupos de participantes, d) estudios de validación empírica; e) índices de confiabilidad del orden de .90 (Lerkiatbundit, Utaipan, Laohawiriyanon, y Teo, 2006). Por su sencilla aplicación y la evidencia de validez del instrumento, el MJT ha sido utilizado en numerosos estudios internacionales los cuales han involucrado a más de 300,000 participantes a lo largo de casi 20 años de investigación (Lind, 1985; 1993; 1995).

Rokeach Values Survey (Rokeach, 1973)

El inventario de valores desarrollado por Milton Rokeach parte de una revisión teórico-conceptual en la que se define a los valores como concepciones centrales de lo deseable dentro de cada individuo y de la sociedad, donde se reconoce su papel como estándares o criterios que guían no sólo la acción sino también el juicio, las decisiones, las actitudes, la evaluación, la discusión, la exhortación, la racionalización y la atribución de causalidad (Rokeach, 1973). Como se expuso con detalle en el capítulo anterior, Rokeach propone una clasificación de los valores en dos clases, terminales e instrumentales, las cuales se conforman de 18 valores cada una.

En este instrumento, se presenta a los examinados un listado de los 36 valores y se les solicita que los analicen de acuerdo con el papel que cada uno de éstos representa como principio o guía en su vida. Una vez concluido dicho análisis, se les solicita que ordenen cada valor en

orden de importancia. La forma de interpretar las respuestas en cada aplicación se realizaba de la siguiente manera: los primeros seis valores que selecciona el individuo son considerados como los principales determinantes de su actitud, opinión y preferencias. Dentro de sus hallazgos, Rokeach ha referido que el orden de los valores presenta una tendencia a coincidir entre los miembros del grupo socio-cultural al que pertenecía el individuo y difiere significativamente con otros grupos. El instrumento se aplica a adolescentes entre 14 y 17 años.

Las propiedades psicométricas del RVS, de acuerdo con diversos autores, son aceptables. Estudios realizados de 1971 a la fecha informan índices de consistencia interna en la escala superiores a .70, así como índices test-retest de .77 para la escala de valores terminales y de .73 para la de valores instrumentales (Feather, 1986).

Schwartz Values Inventory (Schwartz, 1992)

Otro instrumento muy popular dentro del estudio de los valores es el *Schwartz Values Inventory* (SVI), el cual evalúa el nivel de importancia de un conjunto de valores representados mediante 56 ítems. Dicho inventario fue desarrollado en base a la teoría de Schwartz, la cual se detalla en el capítulo anterior, misma que destaca la identificación de diez valores los cuales se agrupan en cuatro dimensiones o categorías más amplias. Estos son presentados al examinado y se le solicita que ubique el nivel de importancia que le otorga a cada uno, en una escala de respuesta tipo Likert con valores del 0 al 7, donde 0 es *no importante* y 7 *muy importante*.

El SVI es un instrumento cuyas aplicaciones han involucrando a individuos mayores de 18 años, de al menos 38 países; registra niveles de correlación importantes y significativos con las escalas de valores de Hall-Tonna y con el Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2001). Existe una versión corta del inventario propuesta por Lindeman y Verkasalo sobre la cual reportan: a) correlaciones considerables ($r = .75$) con la versión original del SVI; b) niveles de consistencia interna superiores a .72; c) diferencias en el perfil valoral según el género, religión, nivel de estudios y preferencias políticas; d) índices aceptables de confiabilidad test-retest; y e) implicaciones prácticas que superan a las de la versión original (Lindeman y Verkasalo, 2005).

World Values Survey (Inglehart y Baker, 2000)

La *World Values Survey* (WVS) es un estudio internacional en el que a la fecha han participado más de 60 países y más de 90,000 individuos. EL WVS se apoya en un cuestionario conformado por 250 reactivos que permite evaluar valores socioculturales, morales, religiosos y políticos en individuos mayores a 18 años. Existe una adaptación y traducción al español realizada por el Periódico Reforma en coordinación con la Universidad de Michigan, misma que se aplicó a una muestra nacional en el 2002.

Las aplicaciones del WVS han dado pie a dividir el mundo en función de criterios tales como las delimitaciones continentales, la religión o el idioma; es decir, identificar zonas en función de su configuración valoral. Así, el mundo puede encontrarse dividido ya sea en categorías continentales (Latinoamérica, Asia del Sur, Confucianos, Europeos-Católicos y Países

Angloparlantes) o de acuerdo con dimensiones culturales (dimensión *secular-racional* vs. *tradicional* y dimensión de *supervivencia* vs. *auto-expresión*).

Estudios que han derivado del WVS han reportado índices de confiabilidad aceptables en agrupaciones específicas de reactivos y correlaciones significativas entre dimensiones. Un estudio realizado en coordinación con los autores consideró el análisis de los datos concentrados entre 1996 y 2000. Se encontró una correlación de .78 ($p < .001$) entre el producto interno bruto per cápita y los puntajes de los valores clasificados como de emancipación. Por otra parte, los resultados del análisis multinivel demuestran que la conexión entre el nivel socioeconómico y las motivaciones es significativa cuando en el análisis se controla la edad y género de los participantes (Pettersson, 2004).

Civic Education Study (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999).

El *Civic Education Study* (CIVED) es un estudio internacional que coordina la Internacional Association for the Evaluation on Educational Achievement, el cual se apoya en un instrumento que evalúa actitudes cívicas en adolescentes. La importancia tanto del estudio como del instrumento radica en que permite conocer los impactos que han tenido en los estudiantes aquellos programas y prácticas educativas en sus respectivos países (Torney-Purta et al., 1999).

El CIVED se conforma por 154 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert agrupados en trece dimensiones: *democracia, ciudadanía, gobierno, confianza en las instituciones, nuestro país, oportunidades, inmigrantes, sistema político, escuela, aprendizaje en*

la escuela, acción política y salón de clases. Evalúa, en general, aspectos actitudinales relacionados con el conocimiento de los principios fundamentales de la democracia, el concepto de ciudadanía, las percepciones sobre las responsabilidades de los gobiernos, el nivel de confianza en las instituciones, las actitudes y percepciones con respecto a la nación, equidad de género, la oportunidad percibida para grupos minoritarios, los derechos políticos de la mujer y las expectativas de participación futura en actividades políticas (Caso, González-Montesinos, Rodríguez y Urias, 2008).

Las escalas utilizadas en la aplicación internacional reportan índices de confiabilidad de .55 a .84, mientras que en la aplicación en países de la OEA arrojó índices del orden .86 a .90 (Pettersson, 2004; Torney-Purta, Amadeo et al., 2004). Por su parte, existe amplia evidencia producto de diversos análisis propuestos para confirmar la estructura y el agrupamiento hipotético de los reactivos. Existe una adaptación del CIVED para Baja California cuyas propiedades psicométricas reportan consistencia con las referidas por los estudios internacionales (Caso, González-Montesinos, Rodríguez y Urias, 2008).

Lo expuesto con anterioridad permite concluir la existencia de una gran variedad de instrumentos de medición asociados al constructo en cuestión, destacando tres tipos de instrumentos: los orientados a evaluar el desarrollo moral, los orientados a la clarificación y jerarquización de valores, y los que estudian los valores desde una perspectiva transcultural (Figura 4).

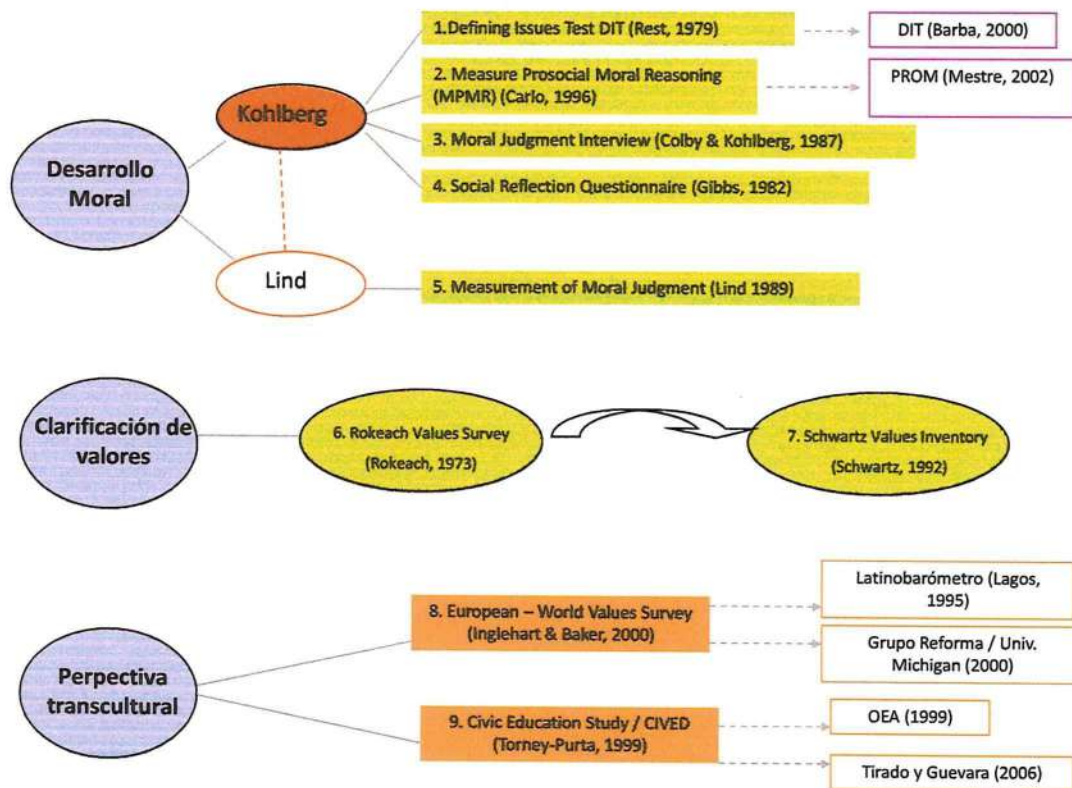


Figura 4. Clasificación de los instrumentos de medición en función de los modelos explicativos

El primer tipo de instrumentos, que se enfoca en caracterizar el desarrollo moral, tienen su origen en las aportaciones de Lawrence Kohlberg y de un número importante de partidarios de su teoría. El *Defining Issues Test* (Rest, 1979), la *Prosocial Reasoning Objective Measure* (Carlo, 1996), la *Moral Judgment Interview* (Colby y Kohlberg 1987) y el *Moral Judgment Test* (Lind, 2002), constituyen tipos de mediciones fundamentadas en esta teoría; comparten como propósito determinar el nivel de desarrollo moral de las personas con base en dilemas morales; son apoyados principalmente en entrevistas semiestructuradas, lo que dificulta su aplicación a gran escala. Con excepción del *Defining Issues Test*, cuya aplicación se encuentra debidamente documentada en nuestro país (Barba, 2001), no se cuenta con registros de aplicaciones

sistemáticas a gran escala de algún otro instrumento enfocado a caracterizar el desarrollo moral en el que se vean involucrados niños y adolescentes.

Por su parte, los instrumentos enfocados a la clarificación y jerarquización de valores tienen en Rokeach y Schwartz a sus principales representantes. Milton Rokeach (1973) defendía una jerarquización en los valores integrados en un sistema organizado. En el instrumento de Rokeach (*Rokeach Values Survey*) se pedía que las personas ordenaran los valores según su importancia como principios que guían su vida. En tanto, Schwartz (2006) desarrolló una teoría de la estructura de los sistemas de valores centrada en la motivación incorporada a cada valor, en la cual se asume que las personas difieren solamente en la importancia que le dan a los valores. En general, el esquema de aplicación utilizado por Rokeach y Schwartz es simple y permite caracterizar a grandes poblaciones.

Finalmente, como producto del interés internacional por conocer similitudes y diferencias relacionadas con la educación cívica y con resultados de programas y prácticas educativas en diversos países, se han implementado evaluaciones tales como el *World Values Survey* (Inglehart y Baker, 2000) y el *Civic Education Study* (Torney-Purta et al., 1999). Son escasos los registros de réplica de estos estudios en nuestro país que hayan permitido caracterizar a gran escala las actitudes cívicas y el perfil valoral de estudiantes.

Si bien los instrumentos de medición descritos registran evidencia en materia de validez y confiabilidad, también es cierto que sólo un número limitado de mediciones se orientan a

caracterizar los valores en niños y adolescentes en ambientes escolarizados, aspectos de interés para el presente estudio.

4.2 La evaluación de los valores en México

Como se ha hecho evidente a lo largo del presente documento, el interés por el estudio, la caracterización y la medición de los valores ha adquirido niveles de consolidación importantes en el ámbito internacional en los últimos 30 años. No obstante, el estado del conocimiento en esta materia en nuestro país es aún incipiente. Entre las principales experiencias evaluativas a gran escala realizadas en México se encuentran las siguientes:

- La participación de una muestra nacional de ciudadanos mayores de 18 años ($n=1,535$) en el *World Values Survey*, realizada en el 2000, bajo la coordinación de la Universidad de Michigan y el Periódico Reforma. Los resultados de dicha investigación se desconocen.
- La participación de 987 estudiantes de tercero de secundaria de siete entidades federativas del país en el *Civic Education Study* (CIVED), en 2003, con el propósito de caracterizar las actitudes cívicas de esta muestra de estudiantes de 14 y 15 años de edad (Tirado y Guevara, 2006). Aun cuando los resultados que arrojó este estudio son sugerentes y novedosos, la investigación registra limitaciones serias de orden metodológico que afectan la validez y confiabilidad de las inferencias que pudieran desprenderse de estos hallazgos.

- Las recientes evaluaciones del logro educativo en asignaturas vinculadas con contenidos de naturaleza cívica y ética. A este respecto, los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) que desarrolló el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), consideraron por primera vez la evaluación del dominio de estudiantes de tercero de primaria en la asignatura Formación Cívica y Ética en el año 2006 (INEE, 2007a). Esta evaluación, en la que participaron una muestra de 55,312 estudiantes inscritos en 3,167 escuelas, permitió caracterizar sus niveles de ejecución por nivel de dominio. En lo general, estos resultados indican niveles ejecución por debajo del nivel básico de logro en el 39% de la muestra nacional, siendo Baja California la única entidad con puntajes superiores a los de la media nacional.
- Con base en el programa de trabajo comprometido en su Plan General de Evaluación del Aprendizaje, el INEE determinó el desarrollo de un nuevo examen dirigido a estudiantes de tercero secundaria para la asignatura Formación Cívica y Ética lo que permitirá, en 2009, conocer los niveles de logro correspondientes (INEE, 2007b). Esta evaluación también contempla el análisis de las variables contextuales que pudieran influir en los resultados.
- Diversas investigaciones orientadas a determinar el nivel de desarrollo moral de adolescentes en ambientes escolarizados. A este respecto, el trabajo realizado por Barba ha permitido caracterizar el nivel de desarrollo moral en algunas muestras de estudiantes de secundaria y educación media superior del centro del país, así como estimar el efecto de variables contextuales sobre el razonamiento moral (Barba, 2001; 2002; Barba y Matías, 2005).

- Los estudios de Barba han influenciado el desarrollo de investigaciones de impacto regional y local. Tal es el caso del estudio realizado en Baja California por Rocha, el cual permitió conocer los niveles de desarrollo moral de una muestra de estudiantes de educación superior (n=531), permitiéndole además identificar las variables sociales y académicas asociadas (Rocha, 2006).
- Una investigación realizada en Baja California por Molina (2004), permitió caracterizar el perfil valoral de 1,328 encuestados con edades fluctuando entre los 15 y los 64 años de edad (Molina, 2004). Si bien este estudio es pionero en esta materia en la entidad, dicha caracterización no permite la identificación de sistemas valorales por etapa del desarrollo, ya que algunos segmentos poblacionales quedaron pobremente representados.
- Un estudio programado por un grupo de investigadores de la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la Universidad Autónoma de Baja California, para la evaluación de la educación cívica y ética en estudiantes de secundaria. Este esfuerzo evaluativo, a instrumentarse entre 2007 y 2008, permitiría determinar los niveles de logro educativo que registran los estudiantes de tercero de secundaria de Baja California, en los contenidos curriculares de la asignatura Formación Cívica y Ética, así como caracterizar las actitudes cívicas y el perfil valoral de dicha población. Así, con base en las necesidades expresadas por las autoridades educativas del Sistema Educativo Estatal, la UEE propuso una *Estrategia integral para la evaluación de la Educación Cívica* en el estado, fundamentada en la revisión de la literatura especializada, con apego a metodologías robustas para el desarrollo de instrumentos de medición del logro educativo, y considerando los alcances y limitaciones de experiencias evaluativas nacionales e

internacionales (UEE, 2007). Dicha estrategia integral perseguía tres objetivos: 1) la caracterización de las actitudes cívicas de una muestra estatal de estudiantes de tercero de secundaria mediante la adaptación y aplicación del *Civic Education Study* (CIVED); 2) la identificación del perfil valoral de los estudiantes del tercer año de secundaria en Baja California mediante la aplicación de un inventario de valores desarrollado por la UEE; y 3) el desarrollo y aplicación de un examen criterial alineado al currículum de la asignatura Formación Cívica y Ética, a fin de conocer su nivel de dominio con respecto a esos contenidos.

La presente investigación surge justamente en el marco de esta *Estrategia integral para la evaluación de la Educación Cívica*. En lo particular, la presente investigación se propone, mediante el análisis de la información que registró en 2007 el presente esfuerzo evaluativo, identificar y caracterizar el perfil valoral de la muestra de estudiantes a quienes se aplicó el Inventario de Valores desarrollado por la propia UEE.

4.3 Propuesta de la UEE para la operacionalización del constructo

El Inventario de Valores, es un instrumento elaborado por la UEE con el propósito de identificar el perfil valoral de los estudiantes que se encuentran por egresar de la educación secundaria (Caso, López, Contreras, Rodríguez y Urías, 2007). Su desarrollo registró las siguientes acciones:

Preparación y elaboración del instrumento. Con base en la revisión de las experiencias evaluativas registradas en el ámbito nacional e internacional, y dadas las limitaciones observadas

en la caracterización de perfiles valorales en niños y adolescentes, en ambientes escolarizados y a gran escala, se procedió a la elaboración de un inventario de valores de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Análisis del currículum de la asignatura Formación Cívica y Ética. Como parte del análisis del dominio curricular de los tres cursos que integran la asignatura Formación Cívica y Ética, se elaboró una retícula de los contenidos como primer paso de la metodología propuesta por Contreras para el desarrollo y validación de un examen criterial (Contreras, 2000). La retícula es una representación gráfica de la organización curricular de la asignatura que presenta los contenidos de los programas de estudios y las relaciones de servicio entre ellos, lo que permite identificar el universo de contenido del examen. El resultado de este ejercicio fue la identificación de un total de 114 contenidos de los cuales 51 fueron identificados como esenciales por los especialistas que integraron el comité que diseñó la prueba, mismos cuyo dominio fueron explorados en el examen. A través de dicho análisis del contenido curricular fue posible identificar al conjunto de valores que se promueven en el currículum de la asignatura. De esta manera, los valores *identidad, individualidad, valoración de la propia dignidad e integridad personal, tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad*, así como *libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, y solidaridad*, ocupan un lugar central en dicho currículum.

Análisis de contenido del Calendario Estatal de Valores de Baja California. Además del análisis de la retícula de contenidos, se analizaron los contenidos del Calendario Estatal de Valores, recurso didáctico de apoyo en la formación de valores elaborado por el Sistema

Educativo Estatal y colocado en todas las aulas escolares de la entidad durante los periodos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007. Estos materiales representan insumos que estuvieron disponibles para todos los maestros de la materia y por lo tanto fueron un elemento clave en la operación del currículum. En la siguiente tabla se ilustran los contenidos considerados por dicho recurso:

Tabla 4. Contenido del Calendario Estatal de Valores

2004-2005		2005-2006			2006-2007		
Mes	Valor	Valor del mes	Principio	Ámbito	Valor del mes	Principio	Ámbito
Septiembre	Legalidad	Dignidad	Vida	Persona	Dignidad	Vida	Persona
Octubre	Confianza		Identidad	Persona		Salud	Persona
Noviembre	Diálogo		Libertad	Persona		Libertad	Persona
Diciembre	Generosidad	Amor	Unidad	Familia	Equidad	Justicia	Familia
Enero	Entusiasmo		Generosidad	Familia		Servicio	Familia
Febrero	Honestidad		Diálogo	Familia		Bien común	Familia
Marzo	Lealtad	Participación	Responsabilidad	Escuela	Paz	Solidaridad	Escuela
Abril	Obediencia		Trabajo	Escuela		Tolerancia	Escuela
Mayo	Orden		Cooperación	Escuela		Respeto	Escuela
Junio	Tolerancia	Justicia	Honestidad	Sociedad	Democracia	Responsabilidad	Sociedad
Julio	Servicio		Legalidad	Sociedad		Participación ciudadana	Sociedad
Agosto	Corresponsabilidad		Respeto	Sociedad		Legalidad	Sociedad

Definición del universo de medida. Considerando las dos fuentes de información expuestas con anterioridad, el universo de medida del Inventario de Valores, quedó representado por los siguientes 34 valores: *cooperación, individualidad, dignidad, legalidad, justicia, confianza, vida, democracia, lealtad, respeto, equidad, obediencia, honestidad, igualdad, diálogo, bien común, libertad, orden, unidad, responsabilidad, servicio, salud, amor, paz, tolerancia, corresponsabilidad, participación, identidad, generosidad, entusiasmo, solidaridad, integridad, reciprocidad y trabajo.*

Definición de estrategias evaluativas. Una vez definido el universo de medida se elaboraron tres formatos distintos del Inventario de Valores con el fin de evaluar su funcionamiento y seleccionar aquél que presentara menores dificultades a los estudiantes con respecto a la comprensión de sus instrucciones y a las demandas de su ejecución. De manera adicional se buscó que el formato del instrumento simplificara las tareas vinculadas con la captura y el análisis de los datos. Los tres formatos se describen brevemente a continuación: a) un primer formato que solicitaba al estudiante que escribiera los diez valores que consideraba como los más importantes en su vida a fin de corroborar si éstos elegían libremente valores que estuvieran contenidos en el currículum o en el calendario estatal; b) un segundo formato en el que se presentaba a los estudiantes un listado con los 34 valores para que identificaran los diez valores que ellos consideraban como los más importantes en sus vidas, y se les pedía que los transcribieran en una tabla en blanco; y c) un tercer formato en el que se incluía una matriz cuyos renglones se encontraban enumerados del 1 al 10 y dónde las columnas estaban representadas por cada uno de los 34 valores que conformaban el universo de contenido, requiriendo por parte de los encuestados la selección de los diez valores de su preferencia a través del llenado de los alvéolos correspondientes.

Piloteo del instrumento. Como parte de los preparativos de la aplicación piloto, fue necesaria la determinación de criterios para la administración del instrumento, la capacitación a los cinco responsables de la aplicación piloto, y la aplicación del instrumento a 234 estudiantes (119 mujeres y 115 hombres) de tercero de secundaria, con edades fluctuando entre los 14 y los 18 años, pertenecientes a tres escuelas públicas generales localizadas en el contexto urbano, urbano-marginado y rural (López, Caso y Rodríguez, 2007).

La implementación de la etapa piloto estableció que el tercer formato presentó menores dificultades en su aplicación y que su estructura contribuía a simplificar de manera considerable las tareas asociadas con la lectura, procesamiento y análisis de datos, por lo que se eligió como el formato definitivo para la aplicación a gran escala.

Elaboración de formato final y de la hoja de respuesta e integración en el cuadernillo. El formato final del instrumento quedó constituido por tres secciones: a) una primera sección donde se detallan las instrucciones generales; b) un listado con los 34 valores ordenados de manera aleatoria; c) una serie de indicaciones precisas sobre la forma de responder al inventario. Este formato se integró junto con el CIVED y el Cuestionario de contexto en un cuadernillo que conformaba la primera fase de la estrategia integral, y se elaboró su correspondiente hoja de respuestas.

Capacitación a los aplicadores. Como parte de las acciones relacionadas con la estrategia evaluativa integral, se capacitó a 41 personas designadas por el Sistema Educativo Estatal que en su mayoría habían participado con antelación en la aplicación de instrumentos a gran escala. En lo que respecta al Inventario de Valores, dicha capacitación consideró la exposición del objetivo y estructura del instrumento, de las características de la hoja de respuestas y de las actividades requeridas por parte de los aplicadores antes, durante y después de su administración.

Aplicación. La aplicación se llevó a cabo los días 28, 29 y 30 de mayo del 2007 en los cinco municipios del estado. La duración promedio fue de 90 minutos con un tiempo máximo de 120 minutos para aquellos estudiantes que así lo requirieron. Salvo los índices de ausentismo

registrados por los estudiantes, producto de diversas movilizaciones del profesorado registradas durante los días de aplicación, no se presentaron incidencias adicionales a destacar.

Los resultados de esta aplicación y sus implicaciones, particularmente en lo referente al Inventario de Valores, se describen en los apartados siguientes.

En síntesis, el presente capítulo permite concluir lo siguiente:

- Los esfuerzos actuales en torno al estudio de los valores han transitado de la simple conceptualización a su operacionalización. Se han desarrollado instrumentos que permiten caracterizar a grandes poblaciones con propósitos específicos. Así, hoy se cuenta con instrumentos vinculados con perspectivas que incluyen al desarrollo moral, la jerarquización de valores y los estudios transculturales.
- Existen diversos instrumentos de medición en torno a este constructo entre ellos destacan aquéllos que se apegan a modelos explicativos específicos, que exhiben evidencia de validez y confiabilidad, son apropiados a la etapa de desarrollo de la población a la que se aplican, permiten la caracterización del perfil valoral de los participantes, cuentan con una extensión moderada, y son autoadministrables.
- La participación de México en torno a la evaluación de este constructo en estudiantes jóvenes es reciente y escasa. No obstante, existe registro de algunas investigaciones que han permitido la caracterización del perfil valoral en población adulta, la caracterización de las

actitudes cívicas en estudiantes de educación básica, y la existencia de diversas investigaciones dirigidas a conocer el nivel de desarrollo moral de los adolescentes.

- La evaluación de los valores en la educación básica de Baja California es un área de oportunidad para investigadores educativos. Las acciones que la UEE realiza constituyen un primer paso para la generación de información de tipo diagnóstica que permita orientar el desarrollo y mejoramiento de los programas educativos orientados a la formación de valores. La aportación que en lo particular realiza la UEE para la operacionalización y medición de este constructo es por demás significativa.

En este contexto es que surge el presente estudio. Su desarrollo permitirá identificar el perfil valoral de una muestra de estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, así como caracterizar dichos valores en función de ciertas variables contextuales.

CAPÍTULO V

MÉTODO

De acuerdo con la clasificación que propone Méndez y colaboradores (2002) el presente estudio presenta rasgos propios del tipo de estudio denominado *Encuesta comparativa prospectiva* (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2002), y posee las siguientes características:

a) *Prospectivo*, ya que en el estudio toda la información se recolectará de acuerdo con los criterios del investigador y para los fines específicos de la investigación, después de la planeación de la misma; b) *Transversal*, debido a que medirá una sola vez la o las variables así como las características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de esas unidades; c) *Comparativo*, debido a que existen dos o más poblaciones con las cuales se quieren comparar algunas variables para contrastar una o varias hipótesis centrales; y d) *Observacional*, debido a que el investigador sólo puede describir o medir el fenómeno estudiado; por tanto, no puede modificar a voluntad propia ninguno de los factores que intervienen en el proceso.

5.1 Participantes

A pesar de que la población encuestada ascendió a 4,111 estudiantes de tercero de secundaria de acuerdo con los registros de la UEE, fue necesario invalidar 199 aplicaciones pues presentaban trenes de respuesta inválidos o incompletos. Así, la muestra útil para la realización del presente estudio se conformó por 3,912 estudiantes de tercer año de secundaria pertenecientes a 43 escuelas que se distribuyeron, en cuanto a sus principales características, de

MÉTODO

la siguiente forma: a) el 51.6% de los participantes fueron mujeres y el 48.4% hombres; b) con edades fluctuando entre los 13 y los 17 años con una edad promedio de 14.9; c) el 37.3% originarios del municipio de Tijuana, 25.1% de Ensenada, 21.7% de Mexicali, 10.7% de Rosarito, y 5.2% de Tecate; d) el 57.1% de los estudiantes inscritos en secundarias generales, 27.9% en secundarias técnicas, 10.4% en secundarias privadas y 4.6% en telesecundarias; y e) el 77.9% estudiantes inscritos en el turno matutino y 22.1% en el vespertino (Tabla 5).

Tabla 5. Características de los participantes

Variable	Niveles	N	%
Género	Mujeres	2022	51.6
	Hombres	1861	48.4
	N=	3883	100%
Edad	13 años	5	0.1
	14 años	1111	28.6
	15 años	2196	56.4
	16 años	476	12.4
	17 años o más	95	2.5
	N=	3883	100%
Municipio	Ensenada	972	25.1
	Rosarito	422	10.7
	Tijuana	1454	37.3
	Mexicali	830	21.7
	Tecate	210	5.2
	N=	3888	100%
Tipo de secundaria	General	2217	57.1
	Técnica	1071	27.9
	Privada	407	10.4
	Telesecundaria	180	4.6
	N=	3875	100%
Turno escolar	Matutino	3048	77.9
	Vespertino	864	22.1
	N=	3912	100%

El universo poblacional de donde se extrajo la muestra del presente estudio se encontraba conformado en 2007 por 408 escuelas con 45,895 estudiantes registrados en tercero de

MÉTODO

secundaria. De dicha población se seleccionó una muestra representativa, obtenida mediante el método de muestreo por conglomerados, bietápico, con muestreos proporcionales al tamaño, con representatividad por tipo de escuela y municipio, de acuerdo con el modelo de muestreo propuesto e instrumentado por la propia UEE (Rodríguez, 2007). En el Anexo B se incluyen la distribución de los alumnos y de las escuelas consideradas por dicho muestreo.

5.2 Instrumentos

Inventario de Valores. Se analizó la información que arrojó la aplicación del Inventario de Valores desarrollado por la UEE, el cual se conforma por un listado de 34 valores extraídos de los contenidos curriculares del plan de estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética y del Calendario Estatal de Valores (Caso, López, Contreras, Rodríguez y Urias, 2007). En el Inventario de Valores los examinados seleccionan y ordenan diez valores con base en el nivel de importancia que les atribuyen en sus vidas, mismos que pueden considerarse como componentes que subyacen a las actitudes, opiniones y preferencias (Anexo A). Como ya se mencionó, el universo de medida del Inventario de Valores está representado por los siguientes 34 valores: *cooperación, individualidad, dignidad, legalidad, justicia, confianza, vida, democracia, lealtad, respeto, equidad, obediencia, honestidad, igualdad, diálogo, bien común, libertad, orden, unidad, responsabilidad, servicio, salud, amor, paz, tolerancia, corresponsabilidad, participación, identidad, generosidad, entusiasmo, solidaridad, integridad, reciprocidad y trabajo.*

MÉTODO

Cuestionario de variables contexto. De manera adicional, se analizó parte de la información que arrojó la aplicación de un cuestionario conformado por 23 variables contextuales que exploran información de naturaleza económica, social y cultural vinculada con actitudes cívicas de los estudiantes, el cual también fue desarrollado por la UEE (Rodríguez, 2007), (Anexo A). Las variables exploradas por la presente investigación incluyen al sexo, la edad, el municipio de origen, el tipo de escuela y el turno escolar.

5.3 Procedimiento

Como parte de los preparativos para el análisis de datos se realizaron las siguientes acciones: a) preparación de la base de datos; b) depuración de la base de datos a fin de identificar y corregir errores de lectura y/o captura; y c) transformación de las respuestas de los estudiantes en una matriz binaria.

5.4 Análisis de datos

Se realizaron los siguientes análisis: a) descriptivos a fin de delinear el perfil valoral de la población objeto de estudio; b) comparativos a fin de contrastar los resultados por sexo, edad, turno escolar, tipo de escuela y municipio; y c) cluster a fin de identificar agrupaciones de valores similares entre sí, así como de examinar la correspondencia entre dichas agrupaciones y el modelo valoral de Schwartz. En la tabla 6 se describe con mayor detalle el esquema analítico propuesto.

Tabla 6. Esquema analítico de los datos

Tipo de análisis	Descripción	Prueba estadística
Descriptivo	a) Describir frecuencias según sexo, edad, municipio, tipo de escuela y turno escolar b) Describir el perfil valoral de los encuestados por número total de menciones (global) c) Describir el perfil valoral de los encuestados por cada una de las menciones u ordenamientos.	Análisis de frecuencias
Comparativo	d) Contrastar los valores según el número total de menciones (ordenamiento global) por sexo, edad, municipio, tipo de escuela y turno escolar e) Contrastar los valores por cada una de las menciones u ordenamientos por sexo, edad, municipio, tipo de escuela y turno escolar	Ji cuadrada
Cluster	f) Clasificar valores en grupos o categorías que son relativamente homogéneas entre sí, sobre la base del conjunto de valores explorados.	Análisis cluster o de conglomerados

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados que arrojaron los análisis descriptivo, comparativo y de cluster realizados a los datos obtenidos de la aplicación del Inventario de Valores correspondiente a la población objeto de estudio.

En primer lugar, y en atención al objetivo principal de este estudio, se obtuvieron las frecuencias de respuesta de los encuestados a fin de delinear su perfil valoral. A este respecto, se destaca el valor del *respeto* como el valor que concentra el mayor número de menciones de los estudiantes (72.5%), seguido del *amor* (60.9%), la *honestidad* (58.6%), la *paz* (54.5%), la *libertad* (50.1%), la *justicia* (47.7%), la *responsabilidad* (46.2%), la *dignidad* (41.9%), la *salud* (41.9%) y la *igualdad* (40.5%). En contraste entre los diez valores que registran un menor número de menciones se encuentran, en la posición 25 el valor de la *unidad* (10.4%), seguido por el *diálogo* (10.4%), la *individualidad* (10.3%), el *entusiasmo* (10.0%), la *identidad* (8.7%), el *bien común* (8.0%), la *integridad* (7.5%), el *servicio* (6.5%), la *corresponsabilidad* (4.6%) y en último lugar, en la posición 34 se encuentra la *reciprocidad* (4.1%) (Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de valores de acuerdo con el número de menciones (Perfil valoral global).*

Posición	Valor	n	Porcentaje (%)
1	Respeto	2,838	72.5
2	Amor	2,384	60.9
3	Honestidad	2,294	58.6
4	Paz	2,131	54.5
5	Libertad	1,959	50.1
6	Justicia	1,865	47.7
7	Responsabilidad	1,808	46.2
8	Dignidad	1,641	41.9
9	Salud	1,638	41.9
10	Igualdad	1,584	40.5

RESULTADOS

11	Vida	1,556	39.8
12	Trabajo	1,349	34.5
13	Confianza	1,310	33.5
14	Tolerancia	1,289	32.9
15	Generosidad	926	23.7
16	Democracia	987	25.2
17	Cooperación	981	25.1
18	Lealtad	957	24.5
19	Solidaridad	794	20.3
20	Equidad	600	15.3
21	Obediencia	574	14.7
22	Legalidad	563	14.4
23	Orden	529	13.5
24	Participación	501	12.8
25	Unidad	407	10.4
26	Diálogo	405	10.4
27	Individualidad	403	10.3
28	Entusiasmo	393	10.0
29	Identidad	339	8.7
30	Bien común	312	8.0
31	Integridad	292	7.5
32	Servicio	255	6.5
33	Corresponsabilidad	181	4.6
34	Reciprocidad	161	4.1

**Los diez valores que concentraron mayor y menor número de menciones aparecen sombreados.*

Al analizar las respuestas de los estudiantes según el nivel de importancia que atribuyen a estos valores en sus vidas, se observa una configuración distinta en los resultados, siendo el valor *vida* el que ocupa el lugar principal en las preferencias de los estudiantes en el nivel de importancia 1, seguido del *respeto* el cuál concentra el mayor número de menciones en los niveles de importancia 2, 3, 4 y 5, de la *libertad* en el nivel de importancia 6, de la *responsabilidad* en las posiciones 7 y 8, de la *tolerancia* en la 9 y del *trabajo* en la 10.

Tanto el número de estudiantes como la proporción de las respuestas para cada una de las diez menciones planteadas por el Inventario de Valores se presentan en la Tabla 8; mientras que las distribuciones específicas para cada una de éstas se presentan en el Anexo C (Tablas C1 a la C10).

Tabla 8. Valores que concentraron mayor número de menciones en cada uno de los diez niveles de importancia (perfil valoral por nivel de importancia)

Mención	Valor	n	Porcentaje (%)
1	Vida	495	13.5
2	Respeto	436	11.8
3	Respeto	418	11.4
4	Respeto	368	10.0
5	Respeto	315	8.6
6	Libertad	256	7.0
7	Responsabilidad	261	7.1
8	Responsabilidad	215	5.9
9	Tolerancia	209	5.7
10	Trabajo	360	9.9

Por otro lado, en atención a la necesidad de relacionar los valores de la muestra de estudiantes de educación básica de Baja California con su sexo, edad, turno escolar, tipo de escuela y municipio al que pertenecen, se realizaron los análisis comparativos correspondientes mediante la prueba estadística Ji cuadrada (χ^2)¹.

Al analizar el perfil valoral global a la luz de estas variables contextuales, se observa que la variable que más influye en la elección de un valor es el sexo de los estudiantes, seguida de la edad, el tipo de escuela, el municipio y el turno escolar. De acuerdo con los resultados del análisis, las mujeres otorgan mayor importancia que los hombres a los valores *respeto* ($\chi^2=30.805$, $p=.000$), *amor* ($\chi^2=86.717$, $p=.000$), *honestidad* ($\chi^2=40.198$, $p=.000$), *libertad* ($\chi^2=4.402$, $p=.036$), *responsabilidad* ($\chi^2=10.79$, $p=.001$), *dignidad* ($\chi^2=20.883$, $p=.000$) e *igualdad* ($\chi^2=12.630$, $p=.000$).

¹ El estadístico χ^2 (Ji cuadrada) se emplea para determinar la asociación entre variables divididas en varias categorías nominales u ordinales. Se trata de una prueba de hipótesis que permite comparar valores observados de variables y clasificaciones contra valores esperados (de acuerdo con alguna hipótesis), generalmente referida a una condición de no asociación o valores que pudieran ser obtenidos por azar (Tristan y Vidal, 2006).

RESULTADOS

En cuanto a la edad, son los estudiantes de 14 y 15 años quienes refieren mayor preferencia en torno a los valores *amor* ($\chi^2=7.596$, $p=.006$), *honestidad* ($\chi^2=9.465$, $p=.002$), *responsabilidad* ($\chi^2=6.068$, $p=.014$) e *igualdad* ($\chi^2=4.922$, $p=.027$), con respecto a sus compañeros de 16 años o más.

Por su parte, en lo referente al municipio de origen, sólo se registran diferencias estadísticamente significativas en los valores *responsabilidad* ($\chi^2=9.376$, $p=.052$) e *igualdad* ($\chi^2=14.008$, $p=.007$), siendo los estudiantes de Tijuana quienes dan mayor importancia a estos valores con respecto a lo observado en los municipios de Ensenada, Mexicali, Rosarito y Tecate.

En lo referente al tipo de escuela a la que acuden, los estudiantes de las secundarias generales otorgaron mayor importancia la *responsabilidad* ($\chi^2=8.612$, $p=.035$) y la *dignidad* ($\chi^2=15.781$, $p=.001$) con respecto a lo observado en el resto de las modalidades, mientras que los estudiantes de las secundarias técnicas apreciaron más que sus compañeros el valor de la *paz* ($\chi^2=10.955$, $p=.012$).

Finalmente, aquellos estudiantes que asistieron al turno matutino difieren con sus compañeros al identificar como importante el valor de la *responsabilidad* ($\chi^2=4.458$, $p=.035$), mientras que los estudiantes del turno vespertino otorgan mayor importancia al valor *dignidad* ($\chi^2=3.989$, $p=.046$) que el resto de sus compañeros.

A fin de simplificar la lectura de los análisis descritos con anterioridad, se presenta la siguiente síntesis de los resultados que registraron diferencias con relevancia estadística (Tabla

RESULTADOS

9), el resto de los resultados se encuentran descritos a detalle en el Anexo C (Tablas C11 a la C15)

*Tabla 9. Perfil valoral (global) de los estudiantes (diez primeras posiciones)
en función de las variables contextuales**

Valor	Variable contextual	Distribución esperada	Distribución observada	Ji cuadrada	Sig.
Respeto	Sexo	Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 54.8% Masculino 45.2%	30.805	.000
Amor		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 58.0% Masculino 42.0%	86.717	.000
Honestidad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 56.3% Masculino 43.7%	40.198	.000
Libertad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 53.8% Masculino 46.2%	4.402	.036
Responsabilidad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 54.9% Masculino 45.1%	10.679	.001
Dignidad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 56.4% Masculino 43.6%	20.883	.000
Igualdad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 55.5% Masculino 44.5%	12.630	.000
Amor	Edad	14 y 15 años 85.1% 16 en adelante 14.7%	14 y 15 años 86.5% 16 en adelante 16.7%	7.596	.006
Honestidad		14 y 15 años 85.1% 16 en adelante 14.7%	14 y 15 años 86.8% 16 en adelante 13.2%	9.465	.002
Responsabilidad		14 y 15 años 85.1% 16 en adelante 14.7%	14 y 15 años 86.8% 16 en adelante 13.2%	6.068	.014
Igualdad		14 y 15 años 85.1% 16 en adelante 14.7%	14 y 15 años 86.8% 16 en adelante 13.2%	4.922	.027
Igualdad	Municipio	Tijuana 37.3% Ensenada 25.1% Mexicali 21.7% Rosarito 10.7% Tecate 5.2%	Tijuana 38.1% Ensenada 25.2% Mexicali 18.7% Rosarito 12.0% Tecate 6.0%	14.088	.007
Paz	Escuela	General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 55.2% Técnica 29.7% Privada 10.4% Telesecundaria 4.7%	10.955	.012
Responsabilidad		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 58.8% Técnica 27.1% Privada 9.2% Telesecundaria 5.0%	8.612	.035
Dignidad		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 59.2% Técnica 27.7% Privada 8.2% Telesecundaria 4.8%	15.781	.001
Responsabilidad	Turno escolar	Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 79.4% Vespertino 20.6%	4.458	.035
Dignidad		Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 76.4% Vespertino 23.6%	3.989	.046

*Se mencionan solamente aquéllas que fueron estadísticamente significativas a $p \leq .05$

RESULTADOS

Ahora bien, al analizar los diez valores que obtuvieron el menor número de menciones a la luz de las variables contextuales consideradas en el presente estudio se observa, con respecto al sexo de los encuestados, que las mujeres prefieren en mayor medida que los varones los valores *bien común* ($\chi^2=7.081$, $p=.008$), *servicio* ($\chi^2=19.292$, $p=.000$) y *corresponsabilidad* ($\chi^2=7.383$, $p=.007$).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis, los estudiantes de las secundarias privadas prefieren los valores *individualidad* ($\chi^2=11.875$, $p=.008$), *entusiasmo* ($\chi^2=12.272$, $p=.007$) y *reciprocidad* ($\chi^2=9.467$, $p=.024$), mientras que los estudiantes de telesecundaria por su parte otorgan mayor importancia al valor *unidad* ($\chi^2=14.214$, $p=.003$).

Por su parte, aquellos estudiantes que asistieron al turno matutino difieren de sus compañeros del turno vespertino al identificar como propios los valores *unidad* ($\chi^2=4.024$, $p=.045$) e *identidad* ($\chi^2=6.684$, $p=.010$). No se observan variaciones estadísticamente significativas en las preferencias valorales de los estudiantes por edad y municipio.

A fin de simplificar la lectura de los análisis anteriores se presenta la siguiente tabla con aquellos resultados que registraron diferencias estadísticamente significativas, el resto de los resultados se encuentra en el anexo C (Tablas C16 a la C20).

Tabla 10. Perfil valoral (global) de los estudiantes (diez últimas posiciones)
en función de las variables contextuales*

Valor	Variable contextual	Distribución esperada	Distribución observada	Ji cuadrada	Sig.
Bien común	Sexo	Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 55.2% Masculino 44.8%	7.081	.008
Servicio		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 61.3% Masculino 38.7%	19.292	.000
Corresponsabilidad		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 57.9% Masculino 42.1%	7.383	.007
Unidad	Escuela	General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 53.6% Técnica 25.2% Privada 15.7% Telesecundaria 5.5 %	14.214	.003
Individualidad		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 56.9% Técnica 26.4% Privada 14.4% Telesecundaria 2.3 %	11.875	.008
Entusiasmo		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 55.7% Técnica 24.4% Privada 15.5% Telesecundaria 4.4%	12.272	.007
Reciprocidad		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 55.0% Técnica 26.2% Privada 16.9% Telesecundaria 1.9%	9.467	.024
Unidad	Turno escolar	Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 81.8% Vespertino 18.2%	4.024	.045
Identidad		Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 83.5% Vespertino 16.5%	6.684	.010

*Se mencionan solamente aquéllas que fueron estadísticamente significativas al $p = .05$

En cuanto a la jerarquización e importancia que otorgaron los estudiantes a los valores también se observan diferencias atribuibles al efecto de las variables contextuales objeto de estudio (Tabla 11).

RESULTADOS

Tabla 11. Perfil valoral de los estudiantes por nivel de importancia en función de sus variables contextuales.*

Valor	Posición	Variable contextual	Distribución esperada	Distribución observada	Ji cuadrada	Sig.
Respeto	2	Sexo	Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 58.5% Masculino 41.5%	6.944	.008
Respeto	3		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 57.2% Masculino 42.8%	4.233	.040
Responsabilidad	7		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 59.8% Masculino 40.2%	6.047	.014
Trabajo	10		Femenino 51.7% Masculino 47.6%	Femenino 43.7% Masculino 56.3%	13.140	.000
Responsabilidad	7	Municipio	Tijuana 37.3% Ensenada 25.1% Mexicali 21.7% Rosarito 10.7% Tecate 5.2%	Tijuana 32.4% Ensenada 27.8% Mexicali 18.5% Rosarito 12.7% Tecate 8.5%	9.721	.045
Vida	1	Escuela	General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 55.8% Técnica 31.6% Privada 11.4% Telesecundaria 1.2%	16.634	.001
Tolerancia	9		General 57.1% Técnica 27.9% Privada 10.4% Telesecundaria 4.6%	General 63.1% Técnica 29.6% Privada 3.9% Telesecundaria 3.4%	11.335	.010
Vida	1	Turno escolar	Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 82.2% Vespertino 17.8%	4.953	.026
Respeto	5		Matutino 77.9% Vespertino 22.1%	Matutino 82.9% Vespertino 17.1%	3.837	.050

*Se mencionan solamente aquéllas que fueron estadísticamente significativas al $p \leq .05$

Así, mientras que las mujeres otorgaron mayor importancia al *respeto* ($\chi^2=6.944$, $p=.008$ en la posición 2 y $\chi^2=4.233$, $p=.040$ en la posición 3) y a la *responsabilidad* ($\chi^2=6.047$, $p=.014$), los hombres lo hicieron con respecto al *trabajo* ($\chi^2=13.140$, $p=.000$) (Anexo C, Tabla C21). Cabe destacar que, contrario a lo observado en los análisis previos, no se registraron diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la edad de los encuestados.

RESULTADOS

Al comparar los resultados con base en el municipio de origen de los estudiantes se observó que Tecate, Ensenada y Rosarito ($\chi^2=9.721$, $p=.045$) otorgan mayor importancia al valor de la *responsabilidad* que los estudiantes de Tijuana y Mexicali.

En tanto, los estudiantes de secundarias generales y técnicas otorgaron mayor importancia al valor de la *tolerancia* con respecto a lo observado en las privadas y telesecundarias ($\chi^2=11.335$, $p=.010$), fueron los estudiantes de las secundarias técnicas quienes valoraron a la *vida* por encima de lo señalado por sus compañeros del resto de las modalidades ($\chi^2= 16.634$, $p=.001$).

Finalmente, en lo referente al turno escolar, los estudiantes del turno matutino otorgaron mayor importancia a los valores *vida* ($\chi^2=4.953$, $p=.026$) y *respeto* ($\chi^2=3.837$, $p=.050$) que sus compañeros del turno vespertino. Los detalles de estos hallazgos así como los del resto de las variables contextuales analizadas se incluyen en las tablas 21 a la 25, en el Anexo C.

Con el propósito de analizar la correspondencia entre la estructura valoral de los estudiantes y la clasificación de los valores propuesta por Schwartz, se determinó como método analítico el análisis de cluster, también conocido como análisis de conglomerados. Este análisis permite dividir el conjunto de datos en grupos, de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean similares entre sí y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (Figueras, 2001). Este análisis además tiene la ventaja de que arroja como parte de sus resultados un dendograma (representación gráfica de las agrupaciones que se forman a partir de los datos) lo cual es muy útil pues facilita la distinción de los grupos existentes en la población estudiada.

RESULTADOS

Al comparar los resultados con base en el municipio de origen de los estudiantes se observó que Tecate, Ensenada y Rosarito ($\chi^2=9.721$, $p=.045$) otorgan mayor importancia al valor de la *responsabilidad* que los estudiantes de Tijuana y Mexicali.

En tanto, los estudiantes de secundarias generales y técnicas otorgaron mayor importancia al valor de la *tolerancia* con respecto a lo observado en las privadas y telesecundarias ($\chi^2=11.335$, $p=.010$), fueron los estudiantes de las secundarias técnicas quienes valoraron a la *vida* por encima de lo señalado por sus compañeros del resto de las modalidades ($\chi^2= 16.634$, $p=.001$).

Finalmente, en lo referente al turno escolar, los estudiantes del turno matutino otorgaron mayor importancia a los valores *vida* ($\chi^2=4.953$, $p=.026$) y *respeto* ($\chi^2=3.837$, $p=.050$) que sus compañeros del turno vespertino. Los detalles de estos hallazgos así como los del resto de las variables contextuales analizadas se incluyen en las tablas 21 a la 25, en el Anexo C.

Con el propósito de analizar la correspondencia entre la estructura valoral de los estudiantes y la clasificación de los valores propuesta por Schwartz, se determinó como método analítico el análisis de cluster, también conocido como análisis de conglomerados. Este análisis permite dividir el conjunto de datos en grupos, de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean similares entre sí y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (Figueras, 2001). Este análisis además tiene la ventaja de que arroja como parte de sus resultados un dendograma (representación gráfica de las agrupaciones que se forman a partir de los datos) lo cual es muy útil pues facilita la distinción de los grupos existentes en la población estudiada.

Así, para establecer los grupos o conglomerados y comprobar si son los mismos que los establecidos a priori (en este caso los propuestos por Schwartz), se realizó un análisis cluster utilizando un método de ordenamiento jerárquico (método Ward) el cual derivó en un dendograma en el que claramente se identifican tres agrupamientos, cada uno de ellos conteniendo un distinto número de valores (Figura 5). De acuerdo con Lévy y Varela (2003) para realizar la interpretación de un dendograma sirve de gran ayuda trazar una línea horizontal a lo largo de todo el dendograma, donde cada trazo que sea cortado por esa línea configurará un conglomerado distinto.

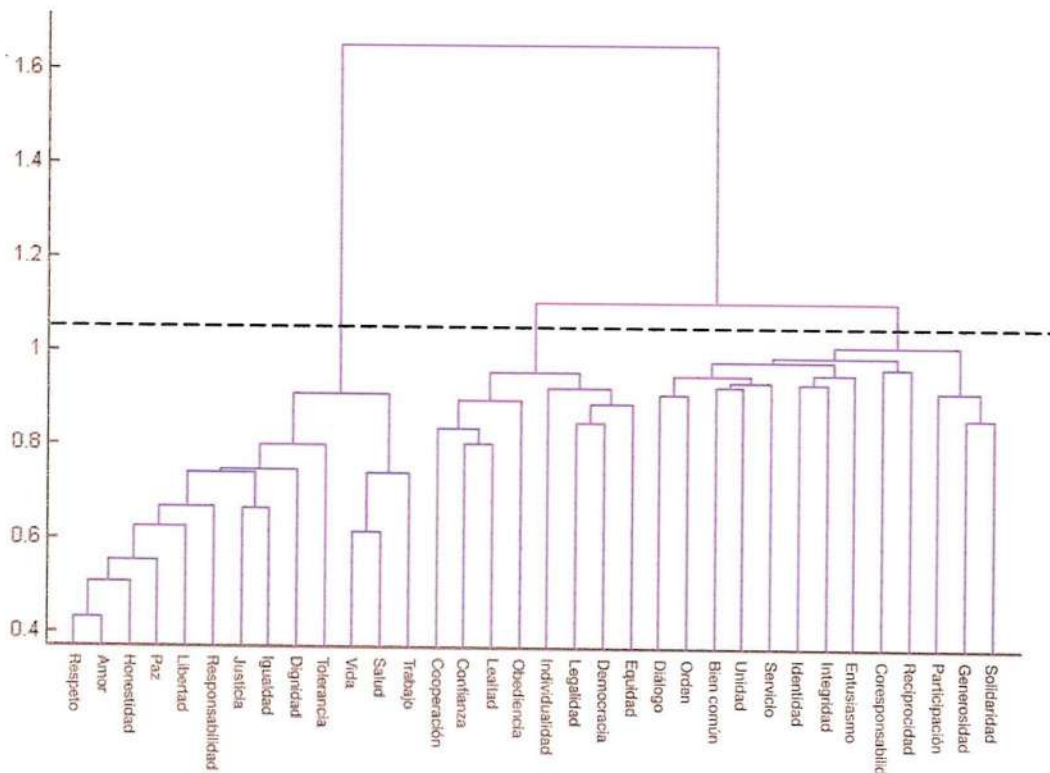


Figura 5. Dendograma con el método de Ward para la clasificación de los 34 valores

RESULTADOS

De acuerdo con lo anterior, se observan tres conjuntos de valores. El primer grupo se conforma por los valores *respeto, amor, honestidad, paz, libertad, responsabilidad, justicia, igualdad, dignidad, tolerancia, vida, salud y trabajo*. Dentro de este grupo se presentan dos parejas de valores, *respeto-amor* y *vida-salud*, mismos que pueden ser considerados como valores equivalentes en la estructura valoral de los individuos. En el segundo grupo se encuentran los valores *cooperación, confianza, lealtad, obediencia, individualidad, legalidad, democracia y equidad*. Las parejas de valores dentro de este grupo fueron *confianza-lealtad* y *legalidad-democracia*. Finalmente el tercer grupo se conformó por los valores *diálogo, orden, bien común, unidad, servicio, identidad, integridad, entusiasmo, corresponsabilidad, reciprocidad, participación, generosidad y solidaridad*. Las parejas de valores equivalentes que se formaron en dicho grupo fueron *diálogo-orden, bien común-unidad, identidad-integridad, corresponsabilidad-reciprocidad* y *generosidad-solidaridad*.

No obstante, dependiendo de donde se realice el corte en el dendograma, éste permite entrever la unión de los grupos dos y tres así como la unión de ambos con el grupo uno, tal como se ilustra en la Figura 6.

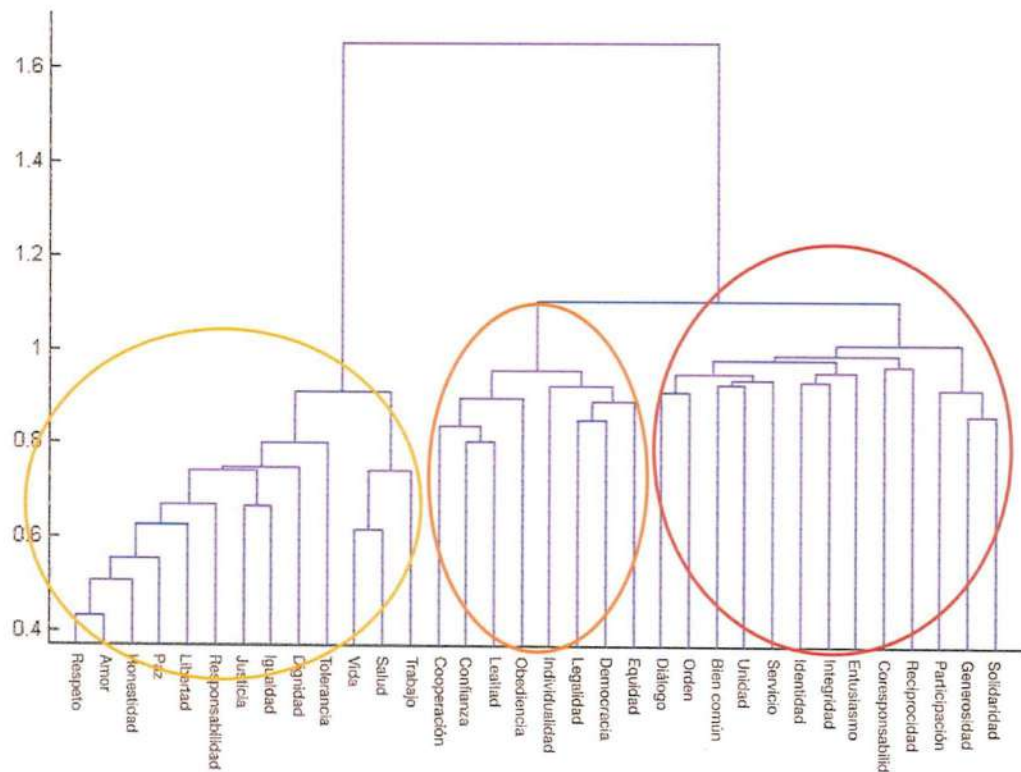


Figura 6. Dendrograma con los tres clusters resultantes

La interpretación de los hallazgos que arrojó el presente análisis y su correspondiente contrastación con la teoría, se discuten en el siguiente apartado.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

Como se comentó en un inicio, el tema de los valores resulta complejo pues se trata de un constructo con múltiples acepciones; por lo que no es de sorprenderse entonces que el desarrollo de la presente investigación tuviera en la revisión teórica uno de sus puntos principales y más cuidadosos. Así, la revisión y documentación de la teoría existente en torno al estudio de los valores reflejó un reto considerable en la presente investigación debido a la gran diversidad de autores que abordan el tema, cada uno desde su particular punto de vista y con base en metodologías igualmente diversas. Por su parte, la búsqueda y documentación de experiencias evaluativas en torno al constructo fue bastante amplia pues se deseaba identificar instrumentos con bases teóricas sólidas y con una metodología apropiada, lo que derivó en la conformación de una clasificación de instrumentos de medición, los cuales fueron caracterizados a nivel de detalle en el apartado correspondiente.

Por otro lado, después de un detallado análisis y en apego a las necesidades específicas del presente estudio, se determinó adoptar la postura de Schwartz como la aproximación teórica que orientara esta investigación (Schwartz, 1990; 1992; 1999; 2001; 2006; Schwartz, y Bilsky, 1987; 1994). Dicha postura defiende la existencia de sistemas valorales como estructuras que guían la conducta siendo los aspectos motivacionales los que determinan su organización y jerarquización. Schwartz, además de estudiar la influencia que las variables contextuales tienen al momento de elegir unos valores sobre otros, integra una propuesta en torno a la operacionalización del constructo a través de su instrumento de medición, el *Schwartz Values*

DISCUSIÓN

Inventory, instrumento que le permitió la evaluación de diversas poblaciones mediante un conjunto de diez valores los cuales se agrupan en cuatro dimensiones, y que inspiró la propuesta evaluativa en la que se fundamentó la presente aproximación.

Reconociendo lo anterior, para el desarrollo de la presente investigación se plantearon varios objetivos. El objetivo principal fue identificar el perfil valoral de los estudiantes de tercer año de secundaria en Baja California mediante la aplicación de un Inventario de Valores desarrollado por la Unidad de Evaluación Educativa. En forma adicional, se plantearon dos objetivos particulares: caracterizar los valores de dichos estudiantes en función de cinco variables contextuales (sexo, edad, tipo de escuela, turno escolar y municipio), y determinar el grado de correspondencia entre el perfil valoral de los examinados con la aproximación teórica propuesta por Schwartz.

Respecto al primer objetivo, cabe recordar los hallazgos registrados en relación a las elecciones de los examinados. De acuerdo con ello, los valores más importantes para los estudiantes fueron el *respeto*, el *amor*, la *honestidad*, la *paz*, la *libertad*, la *justicia*, la *responsabilidad*, la *dignidad*, la *salud* y la *igualdad*; mientras que los valores menos importantes fueron la *unidad*, el *diálogo*, la *individualidad*, el *entusiasmo*, la *identidad*, el *bien común*, la *integridad*, el *servicio*, la *corresponsabilidad* y la *reciprocidad*. Ahora bien, si consideramos el número de menciones como base del ordenamiento o jerarquización hecha por los estudiantes, se observa que la *vida* se encuentra en la posición 1, el *respeto* en las posiciones 2, 3, 4 y 5, la *libertad* en la posición 6, la *responsabilidad* en las posiciones 7 y 8, la *tolerancia* en la posición 9 y el *trabajo* en la posición 10, mismas que concentran la mayor frecuencia de menciones. Por

DISCUSIÓN

su parte, la *corresponsabilidad* en las posiciones 25, 26, 29 y 30, y *reciprocidad* en las posiciones 27, 28, 31, 32, 33 y 34, concentran menor frecuencia de menciones.

En lo referente al segundo objetivo del presente estudio, los presentes hallazgos concuerdan con la literatura especializada que sostiene la existencia de variables determinantes detrás de la estructura valoral de los individuos al momento de elegir los valores, por lo que las circunstancias de vida son un factor determinante en la conformación de su perfil valoral.

A este respecto, tal como se ha documentado en estudios anteriores, se observa que tanto la estructura como la preferencia valoral de hombres y mujeres difieren entre sí (Prince-Gibson y Schwartz, 1998; Verkasalo et al, 1996). Las diferencias en la predilección de un valor sobre otro entre hombres y mujeres podrían explicarse desde perspectivas de naturaleza psicológica, las cuales defienden que mientras las mujeres se muestran más preocupadas por la conducta ética y valores como la responsabilidad, el bienestar, la universalidad, la conformidad y la seguridad, los hombres se orientan más hacia valores tales como el poder, el logro, el hedonismo, la estimulación, la autodirección, la justicia y la equidad (Gilligan, 1982). Lo anterior concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, en cuanto al perfil valoral global, observándose que los valores *respeto*, *amor*, *honestidad*, *libertad*, *responsabilidad*, *dignidad* e *igualdad* concentraron la mayor frecuencia de menciones en las mujeres, mientras que la elección del valor *trabajo* presentó la mayor frecuencia de menciones en los hombres.

En lo que respecta a la relación que existe entre la edad y la estructura valoral, se ha observado que los adolescentes otorgan mayor prioridad a los valores de naturaleza materialista,

relación modulada por la seguridad económica y física que se experimenta en la adolescencia, misma que determina la prioridad que los individuos otorgan a dichos valores a lo largo de su vida (Inglehart, 1997). Ello difiere con respecto a los resultados de este estudio, en el cual se observaron diferencias significativas en el perfil valoral global con respecto al grupo etario, en donde los examinados de 14 y 15 años registraron una mayor frecuencia en las menciones de los valores *amor*, *honestidad*, *responsabilidad* e *igualdad* que el grupo de estudiantes mayores de 16 años.

Lo anterior podría explicarse en parte a la luz de la teoría de Inglehart (1997), quien sostiene que la estabilidad relativa en los aspectos económicos y sociales que han experimentados la mayoría de las sociedades en los últimos 50 años ha tenido como consecuencia que en la actualidad los jóvenes prefieran aquellos valores relacionados con el *logro* y el *hedonismo* y no los relacionados con la *seguridad* y *conformidad*, valores que sus padres y abuelos hubieran preferido en su juventud.

En cuanto al resto de las variables contextuales exploradas en la presente investigación, no se encontró evidencia en la literatura especializada que relacionara al municipio de procedencia, al tipo de escuela y al turno escolar con los valores. Sin embargo, dentro del presente estudio sí se observan diferencias sustanciales al momento de comparar la elección de determinados valores con respecto a dichas variables.

En lo referente al municipio de origen, se registran diferencias estadísticamente significativas en los valores *responsabilidad* e *igualdad*; siendo los estudiantes de Tijuana

DISCUSIÓN

quienes los mencionan con mayor frecuencia que sus compañeros de los municipios de Ensenada, Mexicali, Rosarito y Tecate. A pesar de que se carezca de argumentos sólidos que expliquen estos resultados, estas variaciones podrían encontrarse influenciadas por los procesos migratorios, siendo la ciudad de Tijuana la más afectada por dicha circunstancia. Es recomendable el desarrollo de estudios futuros que aborden estas particularidades para un conocimiento más amplio de este fenómeno.

En cuanto al tipo de escuela a la que asisten, un mayor número de estudiantes de las secundarias generales mencionaron la *responsabilidad* y la *dignidad* como valores prioritarios en su vida, un mayor número de estudiantes de secundarias técnicas mencionaron el valor de la *paz*, y un mayor número de estudiantes de las secundarias privadas mencionaron los valores *individualidad*, *entusiasmo* y *reciprocidad*, frecuencias que difirieron de manera significativa con las menciones de sus compañeros de las otras modalidades. Finalmente, los estudiantes de telesecundaria mencionaron al valor de la *unidad* con mayor frecuencia que el resto de sus compañeros. Una manera de explicar dichos hallazgos, a nivel de hipótesis, es la forma en que se constituyen las distintas modalidades de secundaria. A este respecto, la matrícula de las telesecundarias es baja y se encuentran localizadas principalmente en áreas rurales. Lo anterior podría hacer diferencia en la apreciación del valor *unidad* en sus alumnos como consecuencia de la existencia de planteles escolares con aulas multigrado, así como por la dinámica social que se genera en dicho entorno. En contraparte, en cuanto a los resultados registrados por los estudiantes de las secundarias privadas, el que éstos registren una mayor frecuencia de menciones en el valor *individualidad*, podría explicarse por las particularidades del entorno social y económico y de la filosofía de dichas instituciones, hipótesis que requeriría de evidencia

empírica para su contrastación.

Finalmente, en lo correspondiente al turno escolar de los estudiantes, los del turno matutino difieren con sus compañeros del turno vespertino al señalar como importantes los valores de la *responsabilidad*, *unidad* e *identidad*, mientras que los estudiantes del turno vespertino otorgan mayor importancia al valor *dignidad*.

Por otra parte, y en atención al tercer objetivo del presente documento, se analizó la correspondencia entre la estructura valoral de los adolescentes bajacalifornianos y la aproximación teórica de Schwartz. Para ello, se requirió del cluster analysis. Los resultados que arrojó el cluster analysis señalan la conformación de tres conglomerados: uno que refiere a valores universales, otro que agrupa condiciones para la participación social y otro que aglutina valores de la convivencia social.

El primer grupo de valores hace alusión a los valores universales ya que concentra valores tales como el *respeto*, *amor*, *honestidad*, *paz*, *libertad*, *responsabilidad*, *justicia*, *igualdad*, *dignidad*, *tolerancia*, *vida*, *salud* y *trabajo*. De acuerdo con diversas aproximaciones los valores orientan las tendencias de los miembros de una sociedad para juzgar qué es bueno o malo, qué es lo que debe hacerse y que no, qué es racional o irracional o que puede ser considerado como natural o no, de tal modo que los valores pueden considerarse como principios universales puesto que son comunes a todos los individuos. En la teoría de Schwartz se establece que un conjunto de valores pueden ser reconocidos y utilizados por diferentes culturas y por

DISCUSIÓN

cualquier grupo humano, la clave radica en las diferencias y en el tipo de motivación que dan origen a dichos valores.

Los valores que conformaron este primer conglomerado, reconociendo que el ordenamiento corresponde a la importancia relativa que los estudiantes les atribuyeron, refuerza esta noción de universalidad como característica inherente a los valores que Schwartz y otros autores han defendido (Morris, 1956; Schwartz, 1992; Schwartz y Bilsky, 1987)

Por otro lado, el segundo grupo de valores hace alusión a los valores que proporcionan las condiciones necesarias para la participación social pues agrupa los valores de *cooperación, confianza, lealtad, obediencia, individualidad, legalidad, democracia y equidad; mientras que* el tercer grupo de valores hace alusión a los valores que facilitan la convivencia social puesto que engloba valores tales como el *diálogo, orden, bien común, unidad, servicio, identidad, integridad, entusiasmo, corresponsabilidad, reciprocidad, participación, generosidad y solidaridad.*

A este respecto, pareciera que los conglomerados dos y tres tienen que ver más con valores de naturaleza social los cuales constituyen representaciones colectivas de aquello que es deseable dentro de los sistemas sociales y por medio de los cuales los individuos se orientan en su papel como miembros de dicha sociedad (Parsons, 1977). Sin embargo, aún cuando los valores marcan las creencias básicas de un grupo hacia sí mismo y hacia los otros, no es posible predecir la conducta de cada uno de los miembros que conforman la sociedad (Vera y Martínez, 1994).

Ahora bien, en atención a lo comprometido en el tercer objetivo de esta investigación, se contrastaron las agrupaciones que reveló el análisis de conglomerados con relación al modelo de Schwartz. A este respecto, no se observa una clara diferenciación que permita establecer la prevalencia de alguna de las cuatro dimensiones que éste propone al interior de los conglomerados. Dicho de otra forma, el análisis de los valores que se agruparon en los conglomerados *valores universales*, *valores de la participación social*, y *valores de la convivencia social*, no presentan coincidencias o patrones claramente diferenciados con los valores que conforman las dimensiones *autotrascendencia*, *conservación*, *automejora* y *apertura al cambio*.

Estos resultados contrastan con los resultados de investigaciones precedentes en las que se documentaba la existencia de sistemas valorales universales en los individuos, que hacían suponer un comportamiento similar en la población aquí examinada. A este respecto, se sugieren tres posibles explicaciones: 1) la población aquí examinada presenta características únicas que no se han explorado a detalle anteriormente (por ejemplo, se trata de estudiantes adolescentes radicando en un estado fronterizo cuyos procesos migratorios, sociales, políticos y económicos los hacen distintos del resto del país), lo cual implica que las circunstancias de vida y sus necesidades los orientan a distintos valores; 2) la metodología propuesta fue inapropiada ya que el marco referencial en que se sustenta la enseñanza formal de los valores en el sistema educativo estatal no incorpora estas concepciones basadas en la noción de sistemas valorales universales, por lo que tanto en los calendarios estatales de valores como en la parte del currículum que alude a los valores de la convivencia, no se aprecia dicha influencia; y 3) el instrumento seleccionado, cuya elaboración consideró como insumos tanto a los calendarios estatales de valores como al

currículum de la asignatura, no resultó pertinente ni útil para el tercer objetivo de esta investigación. A fin de ilustrar este último punto, se contrastaron el conjunto de valores propuestos en el Inventario de Valores de la UEE y el modelo valoral de Schwartz (Anexo D).

Al compararles, se observa que la mayoría de los valores propuestos por el instrumento en cuestión se ubican principalmente en las dimensiones de *Auto trascendencia* y *Conservación* propuestas por Schwartz, seguidas por la dimensión de *Apertura al cambio* y por la dimensión de *Auto desarrollo*, dimensiones que como se puede apreciar en las figuras 7 y 8, se encuentran débilmente representadas.

Así, en la dimensión de *Auto trascendencia*, representada en el esquema de Schwartz por los valores de universalidad y benevolencia, se encuentran los valores de *bien común, justicia, paz, igualdad, tolerancia, democracia, equidad, cooperación, corresponsabilidad, solidaridad, reciprocidad, servicio, honestidad y generosidad*; en la dimensión de *Conservación*, conformada de acuerdo con Schwartz por los valores de conformidad, tradición y seguridad, se encuentran representados la *lealtad, obediencia, legalidad, respeto, participación, confianza, unidad, trabajo* y el *diálogo*; la dimensión de *Auto mejora*, constituida de acuerdo con Schwartz por los valores logro, poder y hedonismo, se encuentran representados por los valores *orden, salud y amor*; mientras que en la dimensión de *Apertura al cambio*, representada en el esquema de Schwartz por los valores auto dirección, estimulación y hedonismo, se encuentra representada por los valores *salud, amor, vida, entusiasmo, individualidad, dignidad, libertad, responsabilidad, identidad, e integridad*.

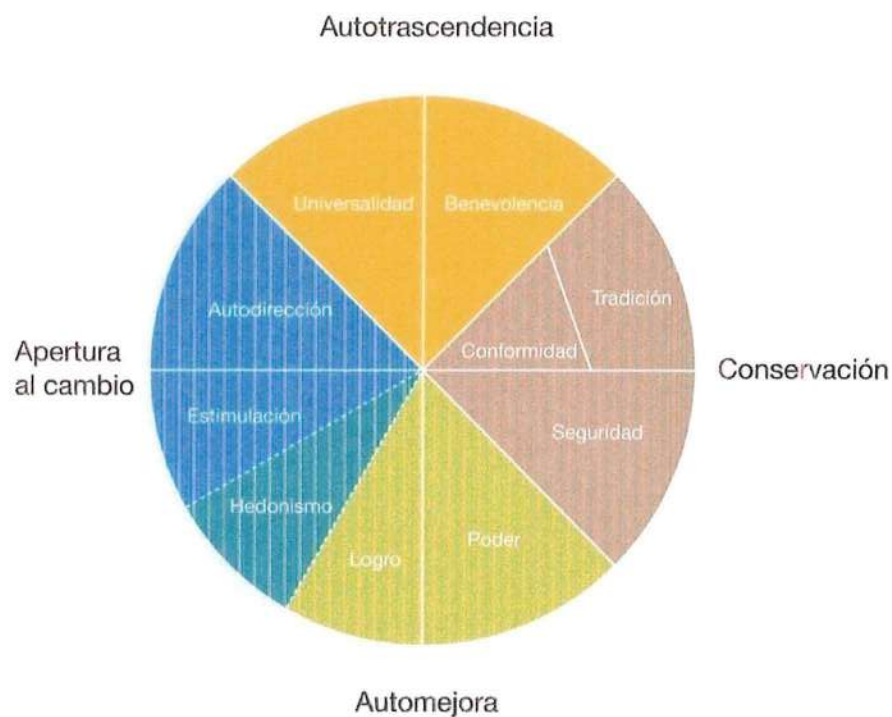


Figura 7. Modelo Valoral de Schwartz

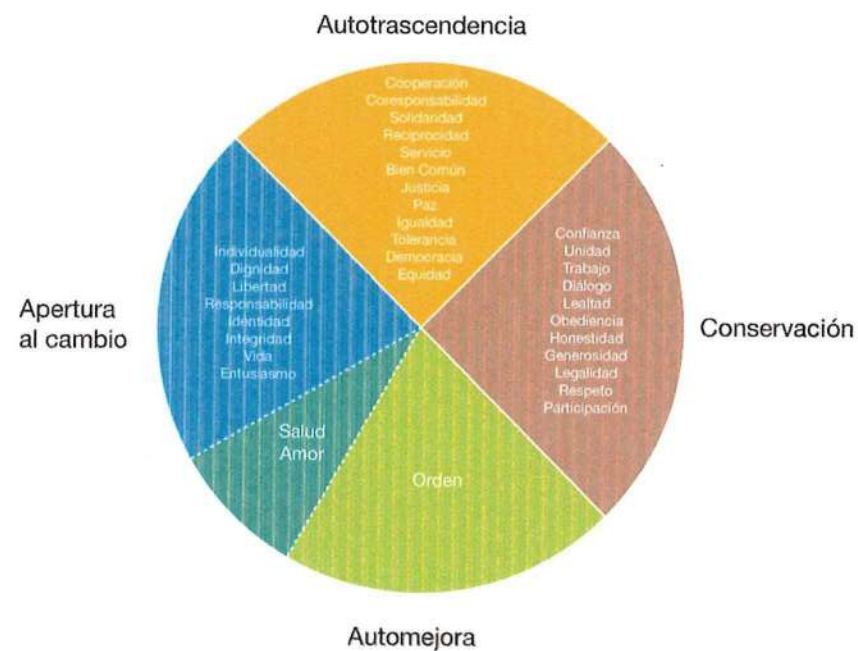


Figura 8. Organización de los valores que concentra el Inventario de Valores de la UEE, de acuerdo con el Modelo Valoral de Schwartz.

Ahora bien, en un ejercicio adicional que permitió vincular los objetivos dos y tres de esta investigación, se pudo identificar rasgos o características presentes en cada uno de estos conglomerados algunos de los cuales coinciden con los hallazgos reportados en estudios anteriores, como el de Gilligan (1982) en los que se observa que son las mujeres quienes se inclinan por los valores *respeto, amor, honestidad, libertad, responsabilidad, igualdad, dignidad, confianza, bien común, servicio, corresponsabilidad, generosidad y solidaridad*, valores que podrían considerarse más orientados hacia la conducta ética y la búsqueda de armonía con su medio ambiente; mientras que los hombres se inclinaron por los valores *trabajo, orden, lealtad, obediencia y legalidad*, valores orientados hacia el poder y el logro. En el caso de los hallazgos de la presente investigación, se observa una mayor proporción de mujeres en los conglomerados uno y tres (*valores universales y valores para la convivencia social*) mientras que en el caso del conglomerado dos (*condiciones para la participación social*) son los hombres quienes se encuentran representados en mayor proporción que las mujeres.

En lo que respecta a la relación entre estas agrupaciones y la edad de los examinados, solamente se encontraron diferencias significativas al interior del primer conglomerado, en el cual los egresados que en ese momento tenían entre 14 y 15 años mostraron predilección por los valores *amor, honestidad, responsabilidad e igualdad*. Tanto en el segundo como en el tercer conglomerado la edad no hizo diferencia. La escasa diferenciación entre los dos grupos etarios examinados se puede explicar con lo postulado por diversos teóricos en el campo de los valores, quienes establecen que en la adolescencia los valores todavía no se han establecido cabalmente pues las circunstancias de vida que atraviesa un adolescente le hacen vulnerable a modificar sus preferencias valorales (Entwistle y Alexander, 1995; Inglehart, 1997; Schwartz, 1992).

En lo referente a la posible relación que guardan estas agrupaciones con respecto al municipio de origen de los estudiantes, como ya se ha comentado, no es del todo clara.

Por su parte, en cuanto al tipo de secundaria a la que asisten, se observa que en la primera agrupación los estudiantes de secundarias generales y telesecundarias optaron por los valores de *responsabilidad* y *dignidad*, mientras que sus compañeros de secundarias técnicas y privadas optaron por el valor *vida*; por su parte en la segunda agrupación o conglomerado los estudiantes de secundarias privadas optaron por los valores *individualidad* y los de secundarias técnicas por la *equidad*; finalmente en el tercer conglomerado se distinguen en primer lugar las secundarias privadas cuyos estudiantes prefieren los valores *unidad*, *entusiasmo*, *reciprocidad*, *generosidad* y *solidaridad* mientras que sus compañeros de telesecundarias se inclinan hacia los valores *unidad* y *generosidad* y los estudiantes de secundarias generales optaron por la *generosidad* y *solidaridad*. Pareciera que las diferencias registradas entre las distintas modalidades de secundarias pudieran verse influenciadas por las particularidades de las mismas, siendo el contexto educativo un factor determinante en las preferencias valorales de sus estudiantes.

Referente al turno escolar, se observan diferencias al interior de los tres conglomerados, en donde los estudiantes del turno matutino se inclinan por los valores de la *responsabilidad*, la *confianza*, la *lealtad*, la *unidad* y la *identidad* mientras que sus compañeros del turno vespertino prefieren la *dignidad* y la *cooperación*. Nuevamente las diferencias entre ambos turnos podrían explicarse por las particularidades del contexto, por ejemplo se puede tratar de una misma secundaria pero los maestros de los distintos turnos no siempre son los mismos.

En resumen, si bien es cierto que la variable que mejor ayuda a explicar las diferencias en las preferencias valorales de los estudiantes es el sexo, también lo hacen el resto de las variables contextuales consideradas en la presente investigación, aunque con menor claridad. Lo anterior sugiere la necesidad de considerar que detrás de los hallazgos asociados con el tipo de escuela y el turno escolar pudieran estarse expresando variables tales como el nivel socioeconómico, el nivel de escolaridad de los padres, o el capital cultural familiar de los estudiantes, variables documentadas como determinantes en la formación valoral de los estudiantes (Solomon, 1993; Steimberg et al, 1992; Suizzo, 2002; Teachman, 1987; Useem, 1992; Williams, 1980).

Así, el presente estudio ha permitido conocer el perfil valoral de los egresados de la educación secundaria en Baja California, caracterizarlo y relacionarlo con un conjunto de variables contextuales. El marco referencial en que se fundamentó el presente trabajo así como el esquema analítico propuesto permitieron atender de manera satisfactoria los propósitos establecidos en la presente investigación. Además, el desarrollo del presente estudio permite concluir lo siguiente:

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

1. Los valores que caracterizan a los egresados de la educación secundaria de Baja California son el *respeto*, el *amor*, la *honestidad*, la *paz*, la *libertad*, la *justicia*, la *responsabilidad*, la *dignidad*, la *salud* y la *igualdad*. En tanto, los valores que registraron un menor número de menciones fueron la *unidad*, el *diálogo*, la *individualidad*, el *entusiasmo*, la *identidad*, el *bien común*, la *integridad*, el *servicio*, la *corresponsabilidad* y la *reciprocidad*. Cuando estos valores son jerarquizados en función del nivel de importancia se observa la *vida* como el valor al que otorgan mayor importancia seguido de los valores *respeto*, *libertad*, *responsabilidad*, *tolerancia* y *trabajo*.
2. Las variables contextuales consideradas en la presente investigación permitieron caracterizar los valores de los egresados de la educación secundaria de Baja California. El sexo, la edad y el tipo de secundaria inciden de manera importante en los perfiles valorales de los estudiantes. Si bien se observan algunas variaciones en las preferencias valorales de los estudiantes dependiendo del municipio de origen y del turno escolar, esta relación resulta menos clara. La inclusión de otras variables contextuales documentadas en la literatura tales como el nivel socioeconómico y el capital cultural familiar, debe considerarse en investigaciones futuras con propósitos similares al del presente estudio.
3. El análisis de conglomerados de las preferencias valorales de los estudiantes reveló tres agrupaciones: *valores universales*, *valores para la participación social* y *valores para la*

convivencia social. Estas agrupaciones no corresponden con la clasificación propuesta por Schwartz dando pie a interpretaciones de diverso orden.

4. El Inventario de Valores empleado en el presente estudio permitió la identificación del perfil valoral de los egresados de la educación secundaria en Baja California. No obstante, sería recomendable que en estudios futuros se exploren otras alternativas evaluativas que consideren ítems de ensayo que permita la ejecución libre de los examinados, así como la utilización de ítems de respuesta graduada tipo Likert. Lo anterior permitiría utilizar estrategias analíticas más robustas, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa.
5. El esquema analítico propuesto permitió cumplir de manera satisfactoria con los objetivos del presente estudio. No obstante, los análisis que permitan poner de manifiesto gráficamente las relaciones de dependencia existentes entre dos o más variables categóricas, tales como el análisis de correspondencia, serían pertinentes para la agrupación de estos valores y de las variables contextuales asociadas.
6. La estrategia evaluativa de la que se desprendió la presente investigación representa una experiencia inédita en Baja California ya que se trata de la primer evaluación a gran escala realizada en la entidad orientada a la obtención de los perfiles valorales de los estudiantes en esta etapa de su desarrollo.

CONCLUSIONES

7. Dada la complejidad conceptual y operacional asociada al estudio de los valores, el presente trabajo pretende ser de utilidad a los interesados en esta línea de investigación, proporcionándoles un marco referencial que integra teorías, modelos explicativos y consideraciones metodológicas asociadas al estudio y medición de este constructo.

REFERENCIAS

- Allport, G. W., Vernon, P. E. y Lindzey, G. (1960). *Study of values: Manual and test booklet* (3a. edición). Boston: Houghton Mifflin.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 501-523.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del Juicio Moral. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 4 (2), 23-25. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Barba, B. y Matías, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24.
- Bearison, D. (1986). Transactional cognition in context: New models of social understanding. En Bearison, D. y Zimiles, H. (Eds). *Thought and emotion: Developmental perspectives*, (167-174) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. En Bolger, N., Caspi, C, Downey, G. y Morehouse, M (Eds). *Persons in context: Developmental processes*, (25-50). Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCIAS

- Cardona A. (2000). *Los valores en la educación*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Carlo, G. (1996). Measure of Prosocial Moral Reasoning. A Cross-national Study on the Relations among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role Orientations and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32.
- Carlo, G., Eisenberg, N. y Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Caso, J., López, M., Contreras, L.A., Rodríguez, J.C. y Urias, E. (2007). *Inventario de Valores*. México: Unidad de Evaluación Educativa/Universidad Autónoma de Baja California.
- Caso, J., González-Montesinos, M.J., Rodríguez, J. C. y Urias, E. (2008). *Evaluación de la Educación Cívica en estudiantes de secundaria en Baja California*. UEE Reporte Técnico 08-001 México: UABC.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Colby, A., Kohlberg, L. y Gibbs, J. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Society for Research in Child Development*, 4.

REFERENCIAS

- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Volume I and II. New York: Columbia University Press.
- Contreras, L.A. (2000). *Desarrollo y pilotaje de un Examen de Español para la Educación Primaria en Baja California*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. España: El Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Dietz, T., Kalof, L. y Stern, P. C. (2002). Gender, values and environmentalism. *Social Science Quarterly*, 83 (1).
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.

REFERENCIAS

- Enesco, I. y Navarro, A. (1996). El conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogía*, 244 (febrero), 69-75.
- Entwisle, D. R. y Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57 (2), 399-409.
- Feather, N.T. (1986). Value systems across cultures: Australia and China. *International Journal of Psychology*, 21, 697-715.
- Feather, N.T. (1987). Gender differences in values: implications of the expectancy-value model. En Halisch, F. y Kuhl, J. (Eds). *Motivation, intention and volition* (31-45). Berlin: Springer-Verlag.
- Figueras, S. (2001). *Análisis de conglomerados o cluster* (en línea) 5campus.org, Estadística, <http://www.5campus.org/leccion/cluster> (consultado el 25 de junio de 2008).
- Fromm, E. (1947). *Man for himself*. New York: Ronehart.
- Fronidzi, R. (2001). *¿Qué son los valores?: introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

REFERENCIAS

- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goñi, A., Medrano, C. y Palacios, S. (1999). Conocimiento sociopersonal, conocimiento moral y valores. *Revista Psicodidáctica* (009). España: Universidad del País Vasco.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S.D. Brown y R.W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (71-100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gürşimşek, I. y Göregenli, M. (2005). Humanistic Attitudes, Values, System Justification and Control Beliefs in a Turkish Sample. *Social Behavior and Personality*, 34 (7), 747-758.
- Helkama, K., Koponen, A., Pohjanheimo, E., Salminen, S., Rantanen-Väntsi, L. y Uutela, A. (2003). Moral Reasoning and Values in Medical School: a longitudinal study in Finland. *Scandinavian Journal of Education-Research*, 47, (4).
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-720.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, economic and Social Change in 43 societies*. Estados Unidos: Pinceton University Press.

REFERENCIAS

- Inglehart, R. y Baker, W. (2000). Modernization, cultural change and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Inglehart, R. (2006). *World Values Survey*. <http://www.worldvaluessurvey.org> (consultado en diciembre de 2006).
- Inglehart, R. (2007). *Nos vamos hacia una aldea global*. <http://barcelona2004.org/esp/actualidad/noticias/html/f04394.htm> (consultado en marzo de 2007).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/INEE (2007a). *Presenta el INEE resultados de evaluación en tercero de primaria: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Historia y Geografía, las materias evaluadas*. Boletín de prensa. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/INEE (2007b). *Plan de trabajo 2007-2014 de la Dirección de pruebas y medición*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development. *Essays in moral development*, 2.
- Kohlberg, L. (1987). *Enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*. En Jordán, J.A. y Santolaria, F. (Eds). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

REFERENCIAS

- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. y Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: MacKay Company, Inc.
- Lagos, M. (2007). *Latinobarometro*. <http://www.latinobarometro.org> (consultado en marzo de 2007)
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy, J. y Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C y Teo, A. (2006). Impact of the Konstanz-Method of Dilemma Discussion on Moral Judgment in Allied Health Students: A Randomized Controlled Study. *Journal of Allied Health*, 35 (2), 101-108.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. En Lind, G., Hartmann, H.A., y Wakenhut, R. (Eds). *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*, (21-53). Chicago: Precedents Publishing Inc.
- Lind, G. (1993). *Morality and education*. Heidelberg: Asanger.

REFERENCIAS

- Lind, G. (1995). *The meaning and measurement of moral judgment revisited*. Paper presented at the SIG MDE, AERA meeting, San Francisco, April 1995. Versión electrónica: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mjt-95.htm>
- Lind, G. (1999). *Scoring of the Moral Judgement Test (MJT)*. *Psychology of Morality & Democracy and Education*. Germany: Personal Communication.
- Lind, G. (2002). *Can Morality be Taught? Research findings from Modern Moral Psychology*. Berlin: Logos Verlag.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of personality assessment*, 85 (2), 170-178.
- López, M., Caso, J. y Rodríguez, J.C. (2007). *Perfil valoral de una muestra de estudiantes de educación básica de Baja California*. IX Congreso Nacional de Investigación educativa. Mérida: México.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa, C. (2002). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Editorial Trillas.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.

REFERENCIAS

- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3, 221-232.
- Molina, J. (2004). *Valores sociales y culturales en la educación básica de Baja California: formación valoral para la diversidad. Informes finales de investigación educativa*. Convocatoria 2002. México: Secretaría de Educación Pública.
- Morris, C.W. (1956). *Varieties of Human Value*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Myyry, L. y Helkama, K. (2001). University Students Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 21 (1).
- Narvaez, D. y Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 31 (2).
- Ninio, A. (1988). The effects of cultural background, sex and parenthood on beliefs about the timetable of cognitive development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 369-388.
- Parsons, T. (1977). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas

REFERENCIAS

- Pettersson, T. (2004). *Basic Values and Civic Education. A comparative análisis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship*. Uppsala: Center for Multiethnic Research.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Barcelona.
- Piaget, J. (1974). *La génesis de la conciencia moral en el niño*. J. R. Torregrosa (Ed). *Teoría e investigación en la Psicología Social actual*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Prince-Gibson, E. y Schwartz, S. (1998). Value Priorities and Gender. *Social Psychology Quarterly*, 61 (1), 49-67.
- Ramos, A. (2006). Social values dynamics and socio-economic development. *Portuguese Journal of Social Science*, 5 (1).
- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Mineapolis, MN: Univesity of Minnesota.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S., (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11 (4).
- Retuerto, A., Pérez-Delgado, E. y Mestre, M.V., (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Psicología educativa*, 10 (1), 45-67.

REFERENCIAS

- Retuerto, A., y Mestre, M.V. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología educativa*, 11 (1), 27-50.
- Roccas, S. (2005). Religion and Value Systems. *Journal of Social Issues*, 61 (4), 747-759.
- Rocha, S. E. (2006). *Desarrollo moral de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Ensenada, de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by any name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rodríguez, J.C., (2007). *Modelo para la elaboración de cuestionarios de contexto*. Documento interno de la Unidad de Evaluación Educativa. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: The Free Press.

REFERENCIAS

- Schwartz, S.H. (1990). Individualism/collectivism: critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries*. En Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, (1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An international Review*, 48 (1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2001). *A proposal for measuring value orientations across nations: suggestions for the EES core module*. <http://naticent02.uuhost.uk.uu.net/questionnaire/questionnaire-development-report.htm> (consultado marzo 2007)
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.

REFERENCIAS

- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Secretaría de Educación Pública/SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública/SEP (1999). *Plan y Programas de Educación Básica Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Skaldeman, P. y Montgomery, H. (1999). Interpretational Incongruence of Value Profiles: Perception of Own and Partner's Values in Married and Divorced Couples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14 (3), 345-365.
- Solomon, M. (1993). *Transmission of cultural goals: Social network influences on infant socialization*. En Demick, J., Bursik, K. y DiBiase, R. (Eds.). *Parental development* (135-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, M. (1957). Culture and personality: The natural history of a false dichotomy. *Psychiatry*, 14, 19-46.

REFERENCIAS

- Steimberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stoetzel, J. (1983). *¿Qué pensamos los europeos?* Madrid: Mapfre.
- Suizzo, M. A. (2002). French parent's cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4) 297-307.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-557.
- Tirado, F. y Guevara, G. (2006). Conocimientos cívicos en México: un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30 (11).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Amadeo, J. y Pilotti, F. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y maestros*. Organización de los Estados Americanos: Unidad de Desarrollo Social y Educación. Washington, DC.

REFERENCIAS

- Torney-Purta, J. y Henry, C. (2004). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004 Democratic School Participation and Civic Attitudes among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study*. Education for Democratic Citizenship: Council of Europe, Conseil De L'Europe.
- Torres, A. y Brites, R. (2006). European attitudes and values: The perspective of gender in a transverse analysis. *Portuguese Journal of Social Science*, 5 (3).
- Tristán, A. y Molgado, D. (s/f). *Compendio de taxonomías*. San Luis Potosí: Instituto de Evaluación de Ingeniería Avanzada.
- Tristan, A. y Vidal, R. (2006). *Manual de fórmulas de correlación. Para evaluación, psicometría y análisis de instrumentos objetivos*. Canadá: Trafford.
- Turner, S. L. y Lapan, R. T. (2005). Evaluation of an intervention to increase nontraditional career interests and career related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531.
- UEE (2007). *Plan anual de desarrollo de la UEE 2007-2008*. México: Unidad de Evaluación Educativa.
- Ussem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: parent's involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263-279.

REFERENCIAS

- Vera, J.J. y Martínez, M.C. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia exogrupos. *Anales de Psicología*, 10 (1), 29-40.
- Verkasalo, M., Tuomivaara, P. y Lindeman, M. (1996). 15 year old pupils and their teacher's values, and their beliefs about the values of an ideal pupil. *Educational Psychology*, 1, 35-47.
- Williams, P. (1980). Adolescent identification and academic achievement: reporting the awareness of similarity to role models. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (4) 315-321.

ANEXOS

ANEXO A

A1

Inventario de Valores

QUIROSERVILLO CIVED

INVENTARIO DE VALORES

INSTRUCCIONES: Lee con atención la lista de valores que a continuación te presentamos y reflexiona sobre la importancia que cada uno de estos valores tienen en tu vida.

a) Cooperación	m) Honestidad	x) Paz
b) Individualidad	n) Igualdad	y) Tolerancia
c) Dignidad	o) Diálogo	z) Corresponsabilidad
d) Legalidad	p) Bien común	aa) Participación
e) Justicia	q) Libertad	bb) Identidad
f) Confianza	r) Orden	cc) Generosidad
g) Vida	s) Unidad	dd) Entusiasmo
h) Democracia	t) Responsabilidad	ee) Solidaridad
i) Lealtad	u) Servicio	ff) Integridad
j) Respeto	v) Salud	gg) Reciprocidad
k) Equidad	w) Amor	hh) Trabajo
l) Obediencia		

Con base en esta lista:

- Identifica los **diez valores** que consideras más importantes en tu vida;
- **Ordénalos** en cuanto a su **nivel de importancia**, relleno en el renglón 1 el círculo del valor que consideres como el "más importante", relleno el círculo del renglón 2 del segundo valor que consideras más importante, en el 3 al que le sigue, y así sucesivamente.
- Asegúrate de **elegir sólo diez valores y no repetir** el mismo nivel de importancia.

Cualquier duda en la forma de responder esta sección, no dudes en consultar a la persona responsable de la aplicación.

Cuestionario de variables de contexto



**Estudio de Educación Civil
En Baja California 2007**
Hoja de respuestas



INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

1. Marca tu respuesta llenando completamente el círculo que corresponda.
2. Usa lápiz 2 o 2 1/2. No uses pluma o marcador.
3. No maltrates, dobles o engrapes la hoja.
4. En caso de error, borrar completa y limpiamente.
5. Contesta la totalidad de las preguntas.

FOLIO:

1. Clave Escuelas:

2. Edad:

13 ☐ 15 ☐ 17 ó más ☐

14 ☐ 16 ☐

3. Sexo:

☐ Masculino ☐ Femenino

4. Turno al que asistes:

☐ Matutino ☐ Vespertino

5. Grupo:

A B C D E F G H I J

6. Tipo de secundaria a la que asistes:

General ☐ Privada ☐

Técnica ☐ Telesecundaria ☐

7. Municipio al cual pertenece tu escuela:

Ensenada ☐ Tijuana ☐ Tecate ☐

Rosario ☐ Mexicali ☐

8. ¿Naciste en la República Mexicana?

☐ Si ☐ No

9. ¿Naciste en Baja California?

☐ Si ☐ No

(Si naciste en Baja California pasa a la pregunta 11)

10. Si no naciste en Baja California, ¿Cuántos años tienes viviendo en este estado?

Menos de 3 años ☐

Entre 3 y 6 años ☐

Entre 6 y 9 años ☐

Más de 9 años ☐

11. ¿Qué nivel de estudios esperas terminar?

Carrera técnica ☐ Maestría ☐

Preparatoria ☐ Doctorado ☐

Licenciatura ☐ No sé ☐

12. ¿Participas en alguna(s) de las siguientes organizaciones?

Organizaciones	Si	No
Una organización estudiantil o en la mesa directiva de tu grupo.	☐	☐
Una organización juvenil afiliada a un partido u organismo político.	☐	☐
Un grupo que elabora un periódico o revista de tu escuela.	☐	☐
Una organización ambiental.	☐	☐
Un club de las Naciones Unidas o de la UNESCO.	☐	☐
Una sociedad de alumnos.	☐	☐
Una organización de los derechos humanos.	☐	☐
Un grupo de voluntarios que realizan actividades para ayudar a la comunidad.	☐	☐
Un grupo que colecta dinero para causas sociales.	☐	☐
Grupo de Exploradores (Hoyos o Girls Scouts).	☐	☐
Una asociación cultural basada en cuestiones étnicas.	☐	☐
Un club de la computación.	☐	☐
Un grupo de arte, de música o de teatro.	☐	☐
Un grupo o equipo deportivo.	☐	☐
Un grupo relacionado con una organización religiosa.	☐	☐

14. ¿Con quién vives en tu casa?

Con mi padre, mi madre y hermano/a(s). ☐

Con mi padre y mi madre. ☐

Con mi padre y hermano/a(s). ☐

Con mi madre y hermano/a(s). ☐

Solo con mi padre. ☐

Solo con mi madre. ☐

Con familiares ☐

Otro. ☐

15. ¿Cuántas personas viven en tu casa? (Incluyéndote)

1 ☐ 3 ☐

2 ☐ 6 ☐

3 ☐ 7 ☐

4 ☐ 8 ó más ☐

17. ¿Cuentas con los siguientes artículos en tu casa?

Artículo	Si	No
Reproductor de CD's	☐	☐
Televisión	☐	☐
DVD	☐	☐
Computadora	☐	☐
Consola de juegos de video	☐	☐
Internet	☐	☐
Teléfono	☐	☐
Teléfono celular	☐	☐
Refrigerador	☐	☐
Horno de microondas	☐	☐
Automóvil	☐	☐

18. ¿Cuántos libros hay en tu casa? (No cuentes las revistas, el periódico ni los libros de la escuela)

Ninguno ☐ 51 a 100 ☐

1 a 10 ☐ Más de 100 ☐

11 a 50 ☐

16. ¿En tu casa compran el periódico diariamente?

Si ☐ No ☐

21. ¿Cuál es la edad de tus padres?

Padre	Madre
0 0	0 0
1 1	1 1
2 2	2 2
3 3	3 3
4 4	4 4
5 5	5 5
6 6	6 6
7 7	7 7
8 8	8 8
9 9	9 9
No sé	No sé

19. En días de escuela ¿Cuánto tiempo dedicas a ver televisión?

No veo televisión ☐

Menos de una hora ☐

Entre 1 y 2 horas ☐

Entre 3 y 5 horas ☐

Más de 5 horas ☐

22. Indica la escolaridad máxima de tus padres.

Escolaridad	Padre	Madre
Nunca fue a la escuela	☐	☐
Primaria incompleta	☐	☐
Primaria terminada	☐	☐
Secundaria incompleta	☐	☐
Secundaria terminada	☐	☐
Preparatoria incompleta	☐	☐
Preparatoria terminada	☐	☐
Licenciatura incompleta	☐	☐
Licenciatura terminada	☐	☐
Estudios de posgrado	☐	☐
No lo sé	☐	☐

13. ¿Qué tan seguido asistes a las reuniones o participas en las actividades de estas organizaciones?</

Hoja de respuestas

Sección A										Sección C										Sección E										Sección H										Sección K									
A1	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C1	a	b	c	d	e	E1	a	b	c	d	e	H1	a	b	c	d	e	K1	a	b	c	d	e																
A2	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C2	a	b	c	d	e	E2	a	b	c	d	e	H2	a	b	c	d	e	K2	a	b	c	d	e																
A3	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C3	a	b	c	d	e	E3	a	b	c	d	e	H3	a	b	c	d	e	K3	a	b	c	d	e																
A4	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C4	a	b	c	d	e	E4	a	b	c	d	e	H4	a	b	c	d	e	K4	a	b	c	d	e																
A5	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C5	a	b	c	d	e	E5	a	b	c	d	e	H5	a	b	c	d	e	K5	a	b	c	d	e																
A6	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C6	a	b	c	d	e	E6	a	b	c	d	e	H6	a	b	c	d	e	K6	a	b	c	d	e																
A7	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C7	a	b	c	d	e	E7	a	b	c	d	e	H7	a	b	c	d	e	K7	a	b	c	d	e																
A8	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C8	a	b	c	d	e	E8	a	b	c	d	e	H8	a	b	c	d	e	K8	a	b	c	d	e																
A9	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C9	a	b	c	d	e	E9	a	b	c	d	e	H9	a	b	c	d	e	K9	a	b	c	d	e																
A10	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C10	a	b	c	d	e	E10	a	b	c	d	e	H10	a	b	c	d	e	K10	a	b	c	d	e																
A11	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C11	a	b	c	d	e	E11	a	b	c	d	e																												
A12	a	b	c	d	e	f	g	h	i	C12	a	b	c	d	e	E12	a	b	c	d	e																												
A13	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A14	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A15	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A16	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A17	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A18	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A19	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A20	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A21	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A22	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								
A23	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								

Sección B										Sección D										Sección F										Sección I										Sección L									
B1	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D1	a	b	c	d	e	F1	a	b	c	d	e	I1	a	b	c	d	e	L1	a	b	c	d	e																
B2	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D2	a	b	c	d	e	F2	a	b	c	d	e	I2	a	b	c	d	e	L2	a	b	c	d	e																
B3	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D3	a	b	c	d	e	F3	a	b	c	d	e	I3	a	b	c	d	e	L3	a	b	c	d	e																
B4	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D4	a	b	c	d	e	F4	a	b	c	d	e	I4	a	b	c	d	e	L4	a	b	c	d	e																
B5	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D5	a	b	c	d	e	F5	a	b	c	d	e	I5	a	b	c	d	e	L5	a	b	c	d	e																
B6	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D6	a	b	c	d	e	F6	a	b	c	d	e	I6	a	b	c	d	e	L6	a	b	c	d	e																
B7	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D7	a	b	c	d	e							I7	a	b	c	d	e	L7	a	b	c	d	e																
B8	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D8	a	b	c	d	e							I8	a	b	c	d	e	L8	a	b	c	d	e																
B9	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D9	a	b	c	d	e							I9	a	b	c	d	e	L9	a	b	c	d	e																
B10	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D10	a	b	c	d	e							I10	a	b	c	d	e	L10	a	b	c	d	e																
B11	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D11	a	b	c	d	e							I11	a	b	c	d	e	L11	a	b	c	d	e																
B12	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D12	a	b	c	d	e							I12	a	b	c	d	e	L12	a	b	c	d	e																
B13	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D13	a	b	c	d	e																																		
B14	a	b	c	d	e	f	g	h	i	D14	a	b	c	d	e																																		
B15	a	b	c	d	e	f	g	h	i																																								

Sección G										Sección J										Sección M									
G1	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J1	a	b	c	d	e	M1	a	b	c	d	e								
G2	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J2	a	b	c	d	e	M2	a	b	c	d	e								
G3	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J3	a	b	c	d	e	M3	a	b	c	d	e								
G4	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J4	a	b	c	d	e	M4	a	b	c	d	e								
G5	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J5	a	b	c	d	e	M5	a	b	c	d	e								
G6	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J6	a	b	c	d	e	M6	a	b	c	d	e								
G7	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J7	a	b	c	d	e	M7	a	b	c	d	e								
G8	a	b	c	d	e	f	g	h	i						M8	a	b	c	d	e									
G9	a	b	c	d	e	f	g	h	i						M9	a	b	c	d	e									
G10	a	b	c	d	e	f	g	h	i						M10	a	b	c	d	e									
G11	a	b	c	d	e	f	g	h	i						M11	a	b	c	d	e									
G12	a	b	c	d	e	f	g	h	i						M12	a	b	c	d	e									
G13	a	b	c	d	e	f	g	h	i																				
G14	a	b	c	d	e	f	g	h	i																				

Instrucciones: De acuerdo con el listado de valores que aparecen en el cuestionario:

- Identifica los diez valores que consideras más importantes en tu vida.
- Ordenalos en cuanto a su nivel de importancia.
- Asegúrate de elegir sólo diez valores y no repetir el mismo nivel de importancia.

INVENTARIO DE VALORES																																			
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	aa	bb	cc	dd	ee	ff	gg	hh	
1																																			
2																																			
3																																			
4																																			
5																																			
6																																			
7																																			
8																																			
9																																			
10																																			

Tabla B1. Distribución de los alumnos considerados en la muestra por municipio y modalidad. Estrategia integral para la Evaluación de la Educación Cívica en Baja California. Unidad de Evaluación Educativa, 2007.

Municipio	General	Particular	Técnica	Telesecundaria	Total
Tijuana	776	227	788	43	1,834
Ensenada	876	52	167	119	1,214
Mexicali	746	115	198	20	1,079
Rosarito	311	39	147	20	517
Tecate	160	34	38	19	251
Total	2,869	467	1,338	221	4,895

Tabla B2. Distribución de las escuelas consideradas en la muestra por municipio y modalidad. Estrategia integral para la Evaluación de la Educación Cívica en Baja California. Unidad de Evaluación Educativa, 2007.

Municipio	General	Particular	Técnica	Telesecundaria	Total
Tijuana	4	6	2	1	13
Mexicali	6	2	3	1	12
Ensenada	3	2	1	4	10
Tecate	1	1	1	1	4
Rosarito	1	1	1	1	4
Total	15	12	8	8	43

Tabla C1. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 1

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Vida	495	13.5
Respeto	485	13.2
Amor	440	12.0
Cooperación	333	9.1
Dignidad	328	9.0
Paz	276	7.5
Honestidad	239	6.5
Justicia	205	5.6
Libertad	134	3.7
Igualdad	88	2.4
Salud	86	2.3
Confianza	79	2.2
Responsabilidad	68	1.9
Individualidad	60	1.6
Democracia	57	1.6
Trabajo	40	1.1
Legalidad	37	1.0
Lealtad	37	1.0
Tolerancia	23	.6
Participación	21	.6
Obediencia	17	.5
Bien común	17	.5
Equidad	16	.4
Unidad	13	.4
Identidad	10	.3
Solidaridad	10	.3
Orden	9	.2
Generosidad	9	.2
Entusiasmo	7	.2
Diálogo	6	.2
Integridad	5	.1
Reciprocidad	5	.1
Servicio	4	.1
Corresponsabilidad	2	.1
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C2. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 2

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Respeto	436	11.8
Honestidad	310	8.4
Justicia	299	8.1
Amor	286	7.8
Dignidad	266	7.2
Paz	242	6.6
Salud	225	6.1
Vida	198	5.4
Confianza	163	4.4
Libertad	146	4.0
Igualdad	137	3.7
Responsabilidad	112	3.0
Democracia	105	2.9
Lealtad	89	2.4
Cooperación	85	2.3
Individualidad	77	2.1
Tolerancia	75	2.0
Legalidad	68	1.8
Trabajo	47	1.3
Obediencia	38	1.0
Equidad	37	1.0
Orden	32	.9
Diálogo	31	.8
Generosidad	29	.8
Solidaridad	26	.7
Bien común	23	.6
Participación	16	.4
Identidad	15	.4
Integridad	14	.4
Servicio	14	.4
Unidad	13	.4
Entusiasmo	12	.3
Reciprocidad	10	.3
Corresponsabilidad	8	.2
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C3. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 3

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Respeto	418	11.4
Honestidad	284	7.7
Amor	280	7.6
Justicia	240	6.5
Libertad	202	5.5
Paz	198	5.4
Confianza	197	5.4
Dignidad	190	5.2
Igualdad	176	4.8
Salud	175	4.8
Vida	171	4.7
Responsabilidad	155	4.2
Democracia	109	3.0
Tolerancia	106	2.9
Lealtad	97	2.6
Trabajo	96	2.6
Legalidad	66	1.8
Generosidad	61	1.7
Cooperación	55	1.5
Obediencia	55	1.5
Equidad	51	1.4
Orden	43	1.2
Solidaridad	40	1.1
Individualidad	38	1.0
Diálogo	26	.7
Bien común	26	.7
Participación	25	.7
Unidad	22	.6
Servicio	18	.5
Entusiasmo	17	.5
Identidad	15	.4
Corresponsabilidad	11	.3
Integridad	8	.2
Reciprocidad	6	.2
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C4. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 4

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Respeto	386	10.0
Honestidad	315	8.6
Libertad	221	6.0
Amor	217	5.9
Paz	208	5.7
Igualdad	208	5.7
Responsabilidad	191	5.2
Salud	189	5.1
Justicia	186	5.1
Confianza	152	4.1
Vida	137	3.7
Dignidad	130	3.5
Democracia	118	3.2
Lealtad	111	3.0
Tolerancia	110	3.0
Trabajo	98	2.7
Legalidad	89	2.4
Generosidad	76	2.1
Cooperación	60	1.6
Equidad	60	1.6
Solidaridad	59	1.6
Obediencia	57	1.5
Orden	42	1.1
Diálogo	38	1.0
Unidad	33	.9
Participación	32	.9
Individualidad	31	.8
Bien común	27	.7
Entusiasmo	27	.7
Identidad	22	.6
Integridad	21	.6
Servicio	21	.6
Corresponsabilidad	16	.4
Reciprocidad	9	.2
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C5. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 5

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Respeto	315	8.6
Libertad	287	7.8
Honestidad	282	7.7
Responsabilidad	252	6.8
Amor	222	6.0
Igualdad	203	5.5
Justicia	199	5.4
Paz	193	5.2
Salud	162	4.4
Trabajo	134	3.6
Dignidad	129	3.5
Lealtad	116	3.1
Tolerancia	105	2.9
Confianza	103	2.8
Democracia	103	2.8
Vida	100	2.7
Generosidad	84	2.3
Cooperación	69	1.9
Equidad	65	1.8
Solidaridad	64	1.7
Obediencia	60	1.6
Participación	53	1.4
Orden	51	1.4
Legalidad	48	1.3
Unidad	43	1.2
Diálogo	37	1.0
Identidad	37	1.0
Individualidad	32	.9
Entusiasmo	32	.9
Bien común	29	.8
Servicio	23	.6
Integridad	20	.5
Reciprocidad	16	.4
Corresponsabilidad	15	.4
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C6. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 6

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Libertad	256	7.0
Responsabilidad	256	7.0
Respeto	224	6.1
Honestidad	218	6.0
Paz	216	5.9
Salud	200	5.5
Amor	200	5.5
Igualdad	198	5.4
Justicia	170	4.6
Tolerancia	153	4.2
Trabajo	153	4.2
Confianza	131	3.6
Dignidad	125	3.4
Democracia	112	3.1
Lealtad	105	2.9
Solidaridad	94	2.6
Generosidad	91	2.5
Vida	80	2.2
Equidad	78	2.1
Obediencia	77	2.1
Orden	68	1.9
Cooperación	63	1.7
Legalidad	52	1.4
Unidad	50	1.4
Diálogo	47	1.3
Participación	38	1.0
Identidad	36	1.0
Bien común	35	1.0
Servicio	28	.8
Entusiasmo	26	.7
Individualidad	24	.7
Integridad	21	.6
Reciprocidad	20	.5
Corresponsabilidad	17	.5
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C7. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 7

Valor	Frecuencia(n)	Porcentaje (%)
Responsabilidad	261	7.1
Libertad	242	6.6
Paz	239	6.5
Amor	189	5.2
Honestidad	188	5.1
Salud	185	5.1
Respeto	176	4.8
Igualdad	157	4.3
Justicia	156	4.3
Tolerancia	154	4.2
Trabajo	146	4.0
Dignidad	132	3.6
Confianza	129	3.5
Generosidad	127	3.5
Vida	119	3.3
Solidaridad	107	2.9
Lealtad	102	2.8
Democracia	88	2.4
Equidad	88	2.4
Obediencia	74	2.0
Orden	70	1.9
Participación	64	1.8
Cooperación	63	1.7
Legalidad	49	1.3
Diálogo	47	1.3
Entusiasmo	47	1.3
Unidad	47	1.3
Identidad	43	1.2
Integridad	37	1.0
Bien común	35	1.0
Servicio	26	.7
Individualidad	24	.7
Corresponsabilidad	24	.7
Reciprocidad	17	.5
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C8. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 8

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Responsabilidad	215	5.9
Paz	199	5.5
Amor	196	5.4
Libertad	195	5.4
Tolerancia	187	5.1
Honestidad	183	5.0
Salud	178	4.9
Respeto	175	4.8
Generosidad	153	4.2
Igualdad	143	3.9
Confianza	143	3.9
Trabajo	134	3.7
Justicia	128	3.5
Democracia	128	3.5
Dignidad	125	3.4
Solidaridad	121	3.3
Lealtad	98	2.7
Cooperación	80	2.2
Participación	78	2.1
Vida	76	2.1
Obediencia	72	2.0
Unidad	71	2.0
Equidad	66	1.8
Orden	61	1.7
Legalidad	60	1.7
Identidad	60	1.7
Entusiasmo	58	1.6
Diálogo	54	1.5
Integridad	53	1.5
Servicio	44	1.2
Individualidad	36	1.0
Bien común	24	.7
Corresponsabilidad	21	.6
Reciprocidad	19	.5
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C9. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 9

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Tolerancia	209	5.7
Amor	188	5.2
Paz	188	5.2
Generosidad	173	4.7
Responsabilidad	171	4.7
Honestidad	169	4.6
Justicia	165	4.5
Libertad	160	4.4
Igualdad	149	4.1
Trabajo	145	4.0
Salud	142	3.9
Respeto	139	3.8
Solidaridad	135	3.7
Lealtad	132	3.6
Dignidad	128	3.5
Confianza	122	3.3
Entusiasmo	88	2.4
Democracia	86	2.4
Participación	85	2.3
Orden	85	2.3
Vida	80	2.2
Cooperación	80	2.2
Equidad	76	2.1
Obediencia	69	1.9
Unidad	59	1.6
Identidad	58	1.6
Diálogo	57	1.6
Integridad	55	1.5
Legalidad	52	1.4
Bien común	50	1.4
Individualidad	45	1.2
Servicio	43	1.2
Corresponsabilidad	35	1.0
Reciprocidad	31	.8
<i>Casos válidos</i>	3661	100

Tabla C10. Distribución de los valores seleccionados con el nivel de importancia 10

Valor	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Trabajo	360	9.9
Paz	195	5.3
Amor	185	5.1
Tolerancia	176	4.8
Justicia	144	3.9
Solidaridad	142	3.9
Igualdad	138	3.8
Responsabilidad	135	3.7
Generosidad	131	3.6
Cooperación	131	3.6
Honestidad	129	3.5
Libertad	126	3.5
Respeto	125	3.4
Dignidad	124	3.4
Vida	118	3.2
Salud	114	3.1
Confianza	111	3.0
Participación	93	2.5
Democracia	92	2.5
Lealtad	89	2.4
Entusiasmo	83	2.3
Orden	79	2.2
Equidad	71	1.9
Diálogo	65	1.8
Unidad	64	1.8
Obediencia	62	1.7
Legalidad	60	1.6
Integridad	58	1.6
Bien común	51	1.4
Individualidad	49	1.3
Identidad	47	1.3
Servicio	38	1.0
Corresponsabilidad	34	.9
Reciprocidad	29	.8
Casos válidos	3661	100

Tabla C11. Perfil valoral global en función de su sexo

Valor	Sexo	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Respeto	Femenino	52.1	54.8	30.805	.000
	Masculino	47.9	45.2		
Amor	Femenino	52.1	58.0	86.717	.000
	Masculino	47.9	42.0		
Honestidad	Femenino	52.1	56.3	40.198	.000
	Masculino	47.9	43.7		
Paz	Femenino	52.1	52.7	.662	.416
	Masculino	47.9	47.3		
Libertad	Femenino	52.1	53.8	4.402	.036
	Masculino	47.9	46.2		
Justicia	Femenino	52.1	53.3	2.106	.147
	Masculino	47.9	46.7		
Responsabilidad	Femenino	52.1	54.9	10.79	.001
	Masculino	47.9	45.1		
Dignidad	Femenino	52.1	56.4	20.883	.000
	Masculino	47.9	43.6		
Salud	Femenino	52.1	51.3	.589	.443
	Masculino	47.9	48.7		
Igualdad	Femenino	52.1	55.5	12.630	.000
	Masculino	47.9	44.5		

Tabla C12. Perfil valoral global en función de su edad

Valor	Edad	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Respeto	14 y 15 años	85.3	85.5	.351	.553
	16 en adelante	14.7	14.5		
Amor	14 y 15 años	85.3	86.5	7.596	.006
	16 en adelante	14.7	13.5		
Honestidad	14 y 15 años	85.3	86.8	9.465	.002
	16 en adelante	14.7	13.2		
Paz	14 y 15 años	85.3	84.9	.490	.484
	16 en adelante	14.7	15.1		
Libertad	14 y 15 años	85.3	85.9	1.274	.259
	16 en adelante	14.7	14.1		
Justicia	14 y 15 años	85.3	86.3	2.857	.091
	16 en adelante	14.7	13.7		
Responsabilidad	14 y 15 años	85.3	86.8	6.068	.014
	16 en adelante	14.7	13.2		
Dignidad	14 y 15 años	85.3	84.1	3.142	.076
	16 en adelante	14.7	15.9		
Salud	14 y 15 años	85.3	85.1	.118	.731
	16 en adelante	14.7	14.9		
Igualdad	14 y 15 años	85.3	86.8	4.922	.027
	16 en adelante	14.7	13.2		

Tabla C13. Perfil valoral global en función del municipio

Valor	Municipio	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Respeto	Tijuana	37.3	37.4	1.356	.852
	Ensenada	25.1	24.8		
	Mexicali	21.7	21.2		
	Rosarito	10.7	10.9		
	Tecate	5.2	5.6		
Amor	Tijuana	37.3	36.3	5.471	.242
	Ensenada	25.1	24.8		
	Mexicali	21.7	21.9		
	Rosarito	10.7	11.4		
	Tecate	5.2	5.7		
Honestidad	Tijuana	37.3	37.1	2.604	.626
	Ensenada	25.1	25.5		
	Mexicali	21.7	21.8		
	Rosarito	10.7	10.6		
	Tecate	5.2	5.1		
Paz	Tijuana	37.3	38.5	3.207	.524
	Ensenada	25.1	24.3		
	Mexicali	21.7	20.9		
	Rosarito	10.7	11.1		
	Tecate	5.2	5.2		
Libertad	Tijuana	37.3	38.1	5.927	.205
	Ensenada	25.1	24.9		
	Mexicali	21.7	20.2		
	Rosarito	10.7	11.7		
	Tecate	5.2	5.1		
Justicia	Tijuana	37.3	37.8	1.367	.850
	Ensenada	25.1	24.3		
	Mexicali	21.7	21.8		
	Rosarito	10.7	10.6		
	Tecate	5.2	5.5		
Responsabilidad	Tijuana	37.3	34.9	9.376	.052
	Ensenada	25.1	26.3		
	Mexicali	21.7	21.9		
	Rosarito	10.7	11.1		
	Tecate	5.2	5.7		
Dignidad	Tijuana	37.3	36.6	.877	.928
	Ensenada	25.1	25.3		
	Mexicali	21.7	21.8		
	Rosarito	10.7	10.8		
	Tecate	5.2	5.4		
Salud	Tijuana	37.3	36.2	4.493	.343
	Ensenada	25.1	26.3		
	Mexicali	21.7	20.7		
	Rosarito	10.7	11.0		
	Tecate	5.2	5.8		
Igualdad	Tijuana	37.3	38.1	14.0088	.007
	Ensenada	25.1	25.2		
	Mexicali	21.7	18.7		
	Rosarito	10.7	12.0		
	Tecate	5.2	6.0		

Tabla C14. Perfil valoral global en función del tipo de escuela

Valor	Tipo de escuela	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Respeto	General	57.1	57.6	.805	.848
	Técnica	27.9	27.5		
	Privada	10.4	10.3		
	Telesecundaria	4.6	4.5		
Amor	General	57.1	56.4	7.533	.057
	Técnica	27.9	27.8		
	Privada	10.4	11.5		
	Telesecundaria	4.6	4.3		
Honestidad	General	57.1	57.8	2.559	.465
	Técnica	27.9	27.8		
	Privada	10.4	9.9		
	Telesecundaria	4.6	4.6		
Paz	General	57.1	55.2	10.955	.012
	Técnica	27.9	29.7		
	Privada	10.4	10.4		
	Telesecundaria	4.6	4.7		
Libertad	General	57.1	55.9	5.131	.162
	Técnica	27.9	29.0		
	Privada	10.4	10.8		
	Telesecundaria	4.6	4.3		
Justicia	General	57.1	55.5	5.924	.115
	Técnica	27.9	29.0		
	Privada	10.4	11.1		
	Telesecundaria	4.6	4.4		
Responsabilidad	General	57.1	58.8	8.612	.035
	Técnica	27.9	27.1		
	Privada	10.4	9.2		
	Telesecundaria	4.6	5.0		
Dignidad	General	57.1	59.2	15.781	.001
	Técnica	27.9	27.7		
	Privada	10.4	8.2		
	Telesecundaria	4.6	4.8		
Salud	General	57.1	57.6	2.005	.571
	Técnica	27.9	28.2		
	Privada	10.4	10.0		
	Telesecundaria	4.6	4.3		
Igualdad	General	57.1	59.1	6.781	.079
	Técnica	27.9	27.2		
	Privada	10.4	9.1		
	Telesecundaria	4.6	4.5		

Tabla C15. Perfil valoral global de los estudiantes en función del turno escolar

Valor	Turno escolar	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Respeto	Matutino	77.9	78.4	1.633	.201
	Vespertino	22.1	21.6		
Amor	Matutino	77.9	78.3	.454	.501
	Vespertino	22.1	21.7		
Honestidad	Matutino	77.9	78.9	3.142	.076
	Vespertino	22.1	21.1		
Paz	Matutino	77.9	78.2	.191	.662
	Vespertino	22.1	21.8		
Libertad	Matutino	77.9	78.4	.555	.456
	Vespertino	22.1	21.6		
Justicia	Matutino	77.9	78.4	.584	.445
	Vespertino	22.1	21.6		
Responsabilidad	Matutino	77.9	79.4	4.458	.035
	Vespertino	22.1	20.6		
Dignidad	Matutino	77.9	76.4	3.989	.046
	Vespertino	22.1	23.6		
Salud	Matutino	77.9	76.8	2.029	.154
	Vespertino	22.1	23.2		
Igualdad	Matutino	77.9	78.7	.864	.353
	Vespertino	22.1	21.3		

Tabla C16. Perfil valoral global en función de su sexo (diez valores con las últimas posiciones)

Valor	Sexo	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Unidad	Femenino	52.1	48.6	2.130	.144
	Masculino	47.9	51.4		
Diálogo	Femenino	52.1	50.6	1.303	.254
	Masculino	47.9	49.4		
Individualidad	Femenino	52.1	52.0	2.962	.085
	Masculino	47.9	48.0		
Entusiasmo	Femenino	52.1	50.5	1.157	.282
	Masculino	47.9	49.5		
Identidad	Femenino	52.1	51.6	2.027	.154
	Masculino	47.9	48.4		
Bien común	Femenino	52.1	55.2	7.081	.008
	Masculino	47.9	44.8		
Integridad	Femenino	52.1	47.9	.000	.999
	Masculino	47.9	52.1		
Servicio	Femenino	52.1	61.3	19.292	.000
	Masculino	47.9	38.7		
Corresponsabilidad	Femenino	52.1	57.9	7.383	.007
	Masculino	47.9	42.1		
Reciprocidad	Femenino	52.1	43.1	1.542	.214
	Masculino	47.9	56.9		

Tabla C17. Perfil valoral global en función de su edad (diez valores con las últimas posiciones)

Valor	Edad	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Unidad	14 y 15 años	85.3	86.6	.611	.434
	16 en adelante	14.7	13.4		
Diálogo	14 y 15 años	85.3	84.8	.092	.762
	16 en adelante	14.7	15.2		
Individualidad	14 y 15 años	85.3	84.5	.246	.620
	16 en adelante	14.7	15.5		
Entusiasmo	14 y 15 años	85.3	82.2	3.345	.067
	16 en adelante	14.7	17.8		
Identidad	14 y 15 años	85.3	87.2	1.067	.302
	16 en adelante	14.7	12.8		
Bien común	14 y 15 años	85.3	84.5	.163	.687
	16 en adelante	14.7	15.5		
Integridad	14 y 15 años	85.3	87.2	.947	.331
	16 en adelante	14.7	12.8		
Servicio	14 y 15 años	85.3	83.9	.410	.522
	16 en adelante	14.7	16.1		
Corresponsabilidad	14 y 15 años	85.3	82.7	1.022	.312
	16 en adelante	14.7	17.3		
Reciprocidad	14 y 15 años	85.3	83.0	.685	.408
	16 en adelante	14.7	17.0		

Tabla C18. Perfil valoral global en función del municipio (diez valores con las últimas posiciones)

Valor	Municipio	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Unidad	Tijuana	37.3	41.4	4.584	.333
	Ensenada	25.1	22.4		
	Mexicali	21.7	19.2		
	Rosarito	10.7	10.8		
	Tecate	5.2	6.2		
Diálogo	Tijuana	37.3	37.6	1.208	.877
	Ensenada	25.1	25.1		
	Mexicali	21.7	20.4		
	Rosarito	10.7	10.4		
	Tecate	5.2	6.5		
Individualidad	Tijuana	37.3	40.0	2.140	.710
	Ensenada	25.1	25.2		
	Mexicali	21.7	20.5		
	Rosarito	10.7	9.8		
	Tecate	5.2	4.5		
Entusiasmo	Tijuana	37.3	36.6	1.663	.797
	Ensenada	25.1	23.7		
	Mexicali	21.7	23.7		
	Rosarito	10.7	10.3		
	Tecate	5.2	5.7		
Identidad	Tijuana	37.3	36.6	8.079	.089
	Ensenada	25.1	21.4		
	Mexicali	21.7	22.6		
	Rosarito	10.7	11.0		
	Tecate	5.2	8.3		
Bien común	Tijuana	37.3	39.0	3.592	.464
	Ensenada	25.1	27.4		
	Mexicali	21.7	18.7		
	Rosarito	10.7	11.0		
	Tecate	5.2	3.9		
Integridad	Tijuana	37.3	41.4	5.660	.226
	Ensenada	25.1	20.3		
	Mexicali	21.7	19.7		
	Rosarito	10.7	12.1		
	Tecate	5.2	6.6		
Servicio	Tijuana	37.3	35.7	2.363	.669
	Ensenada	25.1	27.8		
	Mexicali	21.7	18.8		
	Rosarito	10.7	11.4		
	Tecate	5.2	6.3		
Corresponsabilidad	Tijuana	37.3	37.2	2.064	.724
	Ensenada	25.1	26.1		
	Mexicali	21.7	23.3		

ANEXOS

Reciprocidad	Rosarito	10.7	10.0	1.545	.819
	Tecate	5.2	3.3		
	Tijuana	37.3	37.9		
	Ensenada	25.1	28.0		
	Mexicali	21.7	18.0		
	Rosarito	10.7	11.2		
	Tecate	5.2	5.0		

Tabla C19. Perfil valoral global en función del tipo de escuela (diez valores con las últimas posiciones)

Valor	Tipo de escuela	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Unidad	General	57.1	53.6	14.214	.003
	Técnica	27.9	25.2		
	Privada	10.4	15.7		
	Telesecundaria	4.6	5.5		
Diálogo	General	57.1	53.5	6.470	.091
	Técnica	27.9	30.6		
	Privada	10.4	12.7		
	Telesecundaria	4.6	3.2		
Individualidad	General	57.1	56.9	11.875	.008
	Técnica	27.9	26.4		
	Privada	10.4	14.4		
	Telesecundaria	4.6	2.3		
Entusiasmo	General	57.1	55.7	12.272	.007
	Técnica	27.9	24.4		
	Privada	10.4	15.5		
	Telesecundaria	4.6	4.4		
Identidad	General	57.1	56.0	6.306	.098
	Técnica	27.9	26.2		
	Privada	10.4	14.3		
	Telesecundaria	4.6	3.6		
Bien común	General	57.1	57.0	7.266	.064
	Técnica	27.9	27.0		
	Privada	10.4	13.7		
	Telesecundaria	4.6	2.3		
Integridad	General	57.1	57.1	6.143	.105
	Técnica	27.9	23.		
	Privada	10.4	14.2		
	Telesecundaria	4.6	5.2		
Servicio	General	57.1	52.2	3.408	.333
	Técnica	27.9	30.7		
	Privada	10.4	12.7		
	Telesecundaria	4.6	4.4		
Corresponsabilidad	General	57.1	60.7	.997	.802
	Técnica	27.9	25.3		
	Privada	10.4	10.1		
	Telesecundaria	4.6	3.9		
Reciprocidad	General	57.1	55.0	9.467	.024
	Técnica	27.9	26.2		
	Privada	10.4	16.9		
	Telesecundaria	4.6	1.9		

Tabla C20. Perfil valoral global de los estudiantes en función del turno escolar
(diez valores con las últimas posiciones)

Valor	Turno escolar	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
Unidad	Matutino	77.9	81.8	4.024	.045
	Vespertino	22.1	18.2		
Diálogo	Matutino	77.9	80.7	2.098	.148
	Vespertino	22.1	19.3		
Individualidad	Matutino	77.9	77.9	.000	.999
	Vespertino	22.1	22.1		
Entusiasmo	Matutino	77.9	77.4	.080	.778
	Vespertino	22.1	22.6		
Identidad	Matutino	77.9	83.5	6.684	.010
	Vespertino	22.1	16.5		
Bien común	Matutino	77.9	77.6	.024	.877
	Vespertino	22.1	22.4		
Integridad	Matutino	77.9	78.1	.005	.943
	Vespertino	22.1	21.9		
Servicio	Matutino	77.9	78.4	.042	.837
	Vespertino	22.1	21.6		
Corresponsabilidad	Matutino	77.9	74.0	1.661	.197
	Vespertino	22.1	26.0		
Reciprocidad	Matutino	77.9	74.5	1.115	.291
	Vespertino	22.1	25.5		

Tabla C21. Perfil valoral (menciones 1-10) en función de su sexo

Nivel de importancia	Valor	Sexo	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
1	Vida	Femenino	47.4	54.7	.959	.332
		Masculino	52.6	45.3		
2	Respeto	Femenino	47.4	58.5	6.944	.008
		Masculino	52.6	41.5		
3	Respeto	Femenino	47.5	57.2	4.233	.040
		Masculino	52.5	42.8		
4	Respeto	Femenino	47.3	55.3	1.165	.280
		Masculino	52.7	44.7		
5	Respeto	Femenino	47.2	56.8	2.194	.139
		Masculino	52.8	43.2		
6	Libertad	Femenino	47.5	57.8	3.083	.079
		Masculino	52.5	42.2		
7	Responsabilidad	Femenino	47.5	59.8	6.047	.014
		Masculino	52.5	40.2		
8	Responsabilidad	Femenino	47.5	52.4	.002	.961
		Masculino	52.5	47.6		
9	Tolerancia	Femenino	47.3	57.9	2.361	.124
		Masculino	52.7	42.1		
10	Trabajo	Femenino	47.2	43.7	13.140	.000
		Masculino	52.8	56.3		

Tabla C22. Perfil valoral (menciones 1-10) de los estudiantes en función de su edad

Nivel de importancia	Valor	Edad	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
1	Vida	14 y 15 años	85.4	87.4	1.768	.184
		16 en adelante	14.6	12.6		
2	Respeto	14 y 15 años	85.7	84.8	.301	.583
		16 en adelante	14.3	15.2		
3	Respeto	14 y 15 años	85.5	83.4	1.686	.194
		16 en adelante	14.5	16.6		
4	Respeto	14 y 15 años	85.5	86.9	.651	.420
		16 en adelante	14.5	13.1		
5	Respeto	14 y 15 años	85.7	86.6	.252	.616
		16 en adelante	14.3	13.4		
6	Libertad	14 y 15 años	85.3	85.5	.011	.916
		16 en adelante	14.7	14.5		
7	Responsabilidad	14 y 15 años	85.5	85.4	.003	.956
		16 en adelante	14.5	14.6		
8	Responsabilidad	14 y 15 años	85.6	86.9	.305	.581
		16 en adelante	14.4	13.1		
9	Tolerancia	14 y 15 años	85.7	87.1	.324	.569
		16 en adelante	14.3	12.9		
10	Trabajo	14 y 15 años	85.5	83.3	1.587	.208
		16 en adelante	14.5	16.7		

Tabla C23. Perfil valoral (menciones 1-10) de los estudiantes en función del municipio

Nivel de importancia	Valor	Municipio	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
1	Vida	Tijuana	37.6	34.4	7.598	.107
		Ensenada	25.1	27.2		
		Mexicali	21.2	19.0		
		Rosarito	10.8	13.1		
		Tecate	5.3	6.3		
2	Respeto	Tijuana	37.4	38.8	3.405	.492
		Ensenada	25.1	25.9		
		Mexicali	21.4	18.0		
		Rosarito	10.8	11.5		
		Tecate	5.3	5.8		
3	Respeto	Tijuana	37.7	37.0	1.155	.886
		Ensenada	25.0	24.3		
		Mexicali	21.3	21.4		
		Rosarito	10.8	12.3		
		Tecate	5.3	5.0		
4	Respeto	Tijuana	37.4	33.8	3.437	.488
		Ensenada	25.1	24.5		
		Mexicali	21.3	24.0		
		Rosarito	10.8	11.7		
		Tecate	5.4	6.0		
5	Respeto	Tijuana	37.6	36.5	2.704	.609
		Ensenada	25.1	22.9		
		Mexicali	21.1	23.2		
		Rosarito	10.9	12.7		
		Tecate	5.3	4.8		
6	Libertad	Tijuana	37.2	39.6	2.925	.570
		Ensenada	25.2	24.3		
		Mexicali	21.2	17.6		
		Rosarito	10.9	12.5		
		Tecate	5.4	5.9		
7	Responsabilidad	Tijuana	37.6	32.4	9.721	.045
		Ensenada	25.0	27.8		
		Mexicali	21.2	18.5		
		Rosarito	10.9	12.7		
		Tecate	5.4	8.5		
8	Responsabilidad	Tijuana	37.4	35.5	.952	.917
		Ensenada	25.0	27.1		
		Mexicali	21.3	21.0		
		Rosarito	10.9	11.7		
		Tecate	5.4	4.7		
9	Tolerancia	Tijuana	37.4	41.1	2.693	.610
		Ensenada	25.1	24.9		
		Mexicali	21.3	20.6		
		Rosarito	10.9	10.0		
		Tecate	5.3	3.3		
10	Trabajo	Tijuana	37.2	36.7	4.690	.321
		Ensenada	25.1	28.6		
		Mexicali	21.4	19.4		
		Rosarito	10.8	8.9		
		Tecate	5.5	6.4		

Tabla C24. Perfil valoral (menciones 1-10) de los estudiantes en función del tipo de escuela

Nivel de importancia	Valor	Tipo de escuela	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
1	Vida	General	57.0	55.8	16.634	.001
		Técnica	27.9	31.6		
		Privada	10.6	11.4		
		Telesecundaria	4.4	1.2		
2	Respeto	General	57.2	53.9	2.948	.400
		Técnica	27.9	30.8		
		Privada	10.5	10.2		
		Telesecundaria	4.4	5.1		
3	Respeto	General	57.1	59.6	1.647	.649
		Técnica	28.0	25.9		
		Privada	10.4	9.7		
		Telesecundaria	4.4	4.8		
4	Respeto	General	57.5	57.9	3.438	.329
		Técnica	27.6	28.4		
		Privada	10.6	8.3		
		Telesecundaria	4.3	5.5		
5	Respeto	General	57.0	54.0	4.471	.215
		Técnica	27.9	31.1		
		Privada	10.6	12.1		
		Telesecundaria	4.4	2.9		
6	Libertad	General	57.1	53.4	2.540	.468
		Técnica	27.8	32.0		
		Privada	10.6	9.9		
		Telesecundaria	4.5	4.7		
7	Responsabilidad	General	57.2	62.0	2.732	.435
		Técnica	27.7	24.0		
		Privada	10.6	9.7		
		Telesecundaria	4.5	4.3		
8	Responsabilidad	General	57.2	56.4	1.278	.734
		Técnica	27.5	29.4		
		Privada	10.8	9.0		
		Telesecundaria	4.4	5.2		
9	Tolerancia	General	57.1	63.1	11.335	.010
		Técnica	27.9	29.6		
		Privada	10.6	3.9		
		Telesecundaria	4.4	3.4		
10	Trabajo	General	57.4	56.4	2.273	.518
		Técnica	27.6	29.3		
		Privada	10.6	8.9		
		Telesecundaria	4.4	5.3		

Tabla C25. Perfil valoral (menciones 1-10) de los estudiantes en función del turno escolar

Nivel de importancia	Valor	Turno escolar	Porcentaje esperado (%)	Porcentaje observado (%)	Ji cuadrada (χ^2)	Significancia (p)
1	Vida	Matutino	78.4	82.2	4.953	.026
		Vespertino	21.6	17.8		
2	Respeto	Matutino	78.4	79.4	.242	.622
		Vespertino	21.6	20.6		
3	Respeto	Matutino	78.4	76.6	.955	.329
		Vespertino	21.6	23.4		
4	Respeto	Matutino	78.4	80.7	1.294	.255
		Vespertino	21.6	19.3		
5	Respeto	Matutino	78.5	82.9	3.837	.050
		Vespertino	21.5	17.1		
6	Libertad	Matutino	78.4	78.9	.037	.847
		Vespertino	21.6	21.1		
7	Responsabilidad	Matutino	78.4	80.1	.454	.500
		Vespertino	21.6	19.9		
8	Responsabilidad	Matutino	78.2	78.6	.019	.892
		Vespertino	21.8	21.4		
9	Tolerancia	Matutino	78.4	78.9	.042	.837
		Vespertino	21.6	21.1		
10	Trabajo	Matutino	78.3	79.4	.313	.576
		Vespertino	21.7	20.6		

Tabla comparativa del modelo valoral propuesto por Schwartz y los valores que concentra el Inventario de Valores de la UEE.*

Valores propuestos por Schwartz	Dimensión según Schwartz	Valores propuestos por Baja California
<i>Universalidad</i> Entendimiento, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.	<i>Autotrascendencia</i>	<i>Bien común</i> El bien común es el resultado de las decisiones y acciones de una familia que busca el bienestar individual y familiar (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Justicia</i> Me orienta a darle a cada quien lo que le corresponde, donde la equidad es fundamental porque me permite cumplir con mis obligaciones con responsabilidad, así como reconocer mis errores y aciertos en mi desempeño (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Paz</i> Es la convivencia entre las personas atendiendo a un orden social justo en el que todos tenemos las mismas oportunidades de desarrollo. La paz es la capacidad de manejar y superar los conflictos sin utilizar la violencia. Ello exige fortalecer la cooperación y la solidaridad respetando los derechos humanos (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Igualdad</i> La igualdad es un postulado fundamental de la democracia. La democracia, para funcionar como forma de organización social, debe asumir que los miembros de la sociedad son libres e iguales ante la ley, es decir, igualmente sujetos de responsabilidades y derechos (SEP, 1999). <i>Tolerancia</i> Es la expresión más clara del respeto por los demás y como tal es necesaria para la convivencia pacífica entre las personas. Me permite reconocer a los otros como seres humanos con el derecho de ser aceptados en su individualidad y diferencias. Al ser tolerante reconozco que si una persona proviene de otro país, otra cultura, de distinta clase social o piensa distinto a mí, no por ello lo consideraré mi enemigo (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Democracia</i> Democracia es una forma de gobierno donde la opinión, participación, entrega, compromiso y dedicación de todos, fortalece la libertad e igualdad de derechos para los ciudadanos (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Equidad</i> Existen derechos humanos que permiten a las personas vivir con Dignidad y Equidad. Ante esta realidad, ninguna persona tiene menos o más valor que otra; todos gozamos de los mismos derechos y debemos ser tratados de la misma forma (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Benevolencia</i> Preservar y mejorar el bienestar de aquellos con los que se está en		<i>Cooperación</i> Cuando trabajo en equipo y cuando alguien me pide apoyo para hacer una actividad o trabajo estoy dispuesto a dedicar tiempo y esfuerzo. La importancia de la cooperación

frecuente contacto personal ² .		consiste en que por medio de mi participación y la de mis compañeros logramos un propósito en común. Cuando la cooperación existe entre las personas las tareas se vuelven más fáciles (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Corresponsabilidad</i> <i>Solidaridad</i> La Solidaridad me permite reconocer que cuando me uno a más personas aceptándolas y colaborando mutuamente, aún siendo diferentes a mí, los objetivos en común son alcanzados. Esto propicia la unión, la autonomía, y por ende, el ejercicio del Derecho a la Paz (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Reciprocidad</i> <i>Servicio</i> Servir a otros me permite compartir y dar lo mejor de mí a los que me rodean, sin distinción alguna (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Honestidad</i> Es cuando me muestro tal cual soy y logro sacar de mí lo que es auténtico. Me permite actuar con la verdad en beneficio de los demás, sin falsedades ni mentiras (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Generosidad</i> Me permite dar sin esperar nada a cambio, para actuar a favor de alguien y ayudarlo a resolver sus necesidades (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Conformidad</i> Restricción de aquellas acciones, inclinaciones e impulsos que pudieran molestar o lastimar a otros o violar las expectativas o normas sociales.	<i>Conservación</i>	<i>Lealtad</i> <i>Obediencia</i> <i>Respeto</i> Vivo el valor de la Justicia a través del respeto cuando tengo presente que las personas que me rodean son tan valiosas como yo y no porque sean diferentes a mí voy a tratarlos mal o de manera grosera. Respetar es valorar a las personas como son, por ejemplo: de pocos o muchos recursos económicos, de otro país, con otro color de piel, con discapacidad; por eso voy a tratarlas como quisiera que me traten (Calendario Estatal de Valores 2004-2007) <i>Participación</i> Es adquirir un compromiso a través de la corresponsabilidad, uniendo esfuerzos para alcanzar una meta por un bien común. Es el apoyo que le doy a mis padres, compañeros de clase o maestros cuando hay una actividad que se debe realizar en beneficio de todos. Es importante que el tiempo y el esfuerzo que dedico sea con buena actitud (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).

²La *benevolencia* y la *conformidad* promueven relaciones sociales cooperativas y que den soporte. Sin embargo la *benevolencia* provee una base motivacional que se interioriza, mientras que la *conformidad* promueve la cooperación para así evitar consecuencias negativas para sí mismo.

<i>Tradición</i> Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas de la cultura o religión³.		<i>Legalidad</i> La legalidad me permite crear un clima de armonía y sana convivencia basado en el respeto a las normas y leyes (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Seguridad</i> Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones sociales y de sí mismo.		<i>Confianza</i> <i>Unidad</i> Busco fomentar la unidad a través de la convivencia y de compartir mis experiencias e ideas con mi familia, compañeros de clase y amigos (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Trabajo</i> Cuando realizo una actividad que trae como consecuencia beneficios para mí y para los demás y que a la vez permite el desarrollo de todas mis habilidades y capacidades. Ser una persona trabajadora me hace mejor, me brinda la aceptación y respeto de los demás, sobre todo si el trabajo que realizo beneficia a otros (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Diálogo</i> Cuando mi familia y yo expresamos nuestras ideas y sentimientos por medio de la palabra y expresión corporal con la seguridad de ser escuchados. Por eso debo buscar un espacio ideal para propiciar el diálogo. Ayuda mucho tener mis ideas claras y en orden, además de cuidar no estar enojado o alterado (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Poder</i> Status y prestigio social, control o dominio sobre personas o recursos⁴.	Automejora	<i>Orden</i>
<i>Logro</i> Éxito personal obtenido a través de la demostración de la competencia de acuerdo a los estándares sociales.		<i>Orden</i>
<i>Hedonismo</i> Placer y gratificación para sí mismo.		<i>Salud</i> Darle la importancia a mi bienestar físico, mental y emocional. Para gozar de una buena salud, además de hacer ejercicio, debo tener buenos hábitos alimenticios, procurar la asistencia al servicio médico así como asistir a lugares de recreación y aprendizaje (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).

³ La *tradición* y *conformidad* son valores muy cercanos ya que comparten la meta de subordinar el *yo* a favor de las expectativas sociales. Difieren principalmente en los objetos en los que subordinan al *yo*. La *conformidad* se enfoca en aquellas personas con las que se tiene una interacción frecuente (padres, maestros o jefes). La *tradición* se enfoca en objetos más abstractos (religión, cultura).

⁴ Tanto *poder* y *logro* se enfocan en la estima social. Sin embargo, el *logro* pone énfasis en demostrar un rendimiento exitoso en interacciones concretas mientras que el *poder* pone énfasis en obtener o preservar una posición dominante dentro del sistema social en general.

		<i>Amor</i> Es una manifestación de mí hacia las personas que me rodean, como mi familia, a las que les doy atención, cariño, aceptación, entrega y servicio. Es la fuerza que guía todo lo que hago para alcanzar una mejor vida para mí y para los demás (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Hedonismo</i> Placer y gratificación para sí mismo.	<i>Apertura al cambio</i>	<i>Salud</i> Darle la importancia a mi bienestar físico, mental y emocional. Para gozar de una buena salud, además de hacer ejercicio, debo tener buenos hábitos alimenticios, procurar la asistencia al servicio médico así como asistir a lugares de recreación y aprendizaje (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Amor</i> Es una manifestación de mí hacia las personas que me rodean, como mi familia, a las que les doy atención, cariño, aceptación, entrega y servicio. Es la fuerza que guía todo lo que hago para alcanzar una mejor vida para mí y para los demás (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).
<i>Estimulación</i> Excitación, novedad y retos en la vida.		<i>Vida</i> Mi vida es muy importante y la debo disfrutar, respetando mi cuerpo, reconociendo todas mis capacidades y habilidades que me permiten ser mejor cada día conmigo mismo y con los demás (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Entusiasmo</i>
<i>Auto dirección</i> Pensamiento y acción independiente; elegir, crear, explorar.		<i>Individualidad</i> La individualidad, entendida como el conocimiento de uno mismo, es fundamental porque permite saber qué se quiere y qué conviene realmente, más allá de las presiones o de las inercias del grupo en que se esté. La individualidad que se sustenta en aspiraciones, capacidades y criterios, al desarrollarse, otorga a quien la posee una identidad que le permite tener una idea más consistente de sí mismo, y proyectarla hacia los demás (SEP, 1999). <i>Dignidad</i> Como ser humano y como persona tengo cuerpo, mente, inteligencia, voluntad y libertad que me hacen ser único en el mundo, por eso tengo dignidad. Para no perder esa dignidad debo hacer cosas buenas con mi cuerpo, con mi mente, con mi inteligencia, con mi voluntad y con mi libertad (por ejemplo: hacer ejercicio, convivir con mi familia, decir la verdad, mantenerme ocupado en el estudio o ayudando a mis padres en el cuidado de la casa). Si hago cosas malas perderé poco a poco mi dignidad y a la vez el respeto hacia mi persona (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Libertad</i> La libertad me permite elegir lo correcto, lo valioso y lo bueno de la vida, ayudándome a actuar para mi beneficio y el de quienes me rodean (Calendario Estatal de Valores 2004-2007).

		<i>Responsabilidad</i> La responsabilidad es cuando observo que alguien necesita ayuda, me acerco y atiendo a su necesidad. Cuando hago cosas que son de utilidad para mí y para los demás. También soy responsable cuando al cometer un error, lo acepto y lo corrijo inmediatamente. La responsabilidad me proporciona la seguridad de que mi participación en la realización de una tarea es importante. Es la confianza que se puede depositar en mí, porque siempre cumplo lo que se me encomienda (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Identidad</i> Soy una persona única y no existe nadie como yo. Esto es mi identidad como persona, lo que me hace ser autentico, para lo cual debo conocer y aceptar todas mis cualidades y limitaciones, mismas que me permiten ser mejor (Calendario Estatal de Valores 2004-2007). <i>Integridad</i> Entendida ésta como coherencia entre valores y actitudes en los diversos ámbitos y circunstancias en que se desenvuelve. Si no se cultiva la integridad, no se logra una convivencia social digna y satisfactoria (SEP, 1999).
--	--	--

**Los valores corresponsabilidad, reciprocidad, lealtad, obediencia, confianza, orden y entusiasmo (dentro de la sección de valores propuestos por Baja California), si bien se incluyen en el Calendario Estatal de Valores 2004-2007, no fueron definidos conceptualmente.*