

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Facultad de Psicología



**ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA CONFORMACIÓN
DE VALORES PRO-SOCIALES
UN ESTUDIO TRANSVERSAL EN LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:
Mabel Gómez Navarro

DIRIGIDA POR:
Dra. Consuelo Cerviño Vázquez

Valencia

Diciembre 2011

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero hacerle un reconocimiento a la Universidad de Valencia por haber hecho una realidad el Doctorado en Psicología de Educación y Desarrollo Humano Convenio Universidad de Valencia-Universidad Autónoma de Santo Domingo

En segundo lugar a mi asesora Consuelo Cerviño por dedicarme su tiempo, su sabiduría y sus valiosos aportes de manera paciente y afectuosa

También a todos mis profesores

A los investigadores consultados

A mi esposo Plutarco y a mis hijos Juan Miguel, Alicia, Annabelle y Jorge Enrique, por todo su apoyo

A mi padre Ramón (fallecido) que siempre me estimuló a seguir adelante

A mi madre Carmen por el tiempo que dejé de dedicarle

A la Universidad Autónoma de Santo Domingo y a su Departamento de Orientación

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	2
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS VALORES	11
1.1 <i>Conceptualización de valores</i>	11
1.2 <i>Antecedentes al estudio de los valores</i>	14
1.2.1 <i>Antecedentes filosóficos en el estudio de los valores</i>	14
1.3 <i>Aportaciones de las perspectivas psicológicas al estudio de los valores</i>	19
1.3.1 <i>La perspectiva humanística</i>	20
1.3.2 <i>La perspectiva fenomenológica</i>	20
1.3.3 <i>La perspectiva psicoanalista</i>	21
1.3.4 <i>La perspectiva conductista</i>	21
1.3.5 <i>La perspectiva cognoscitivista</i>	22
1.3.6 <i>La perspectiva cognitivo-evolutiva</i>	23
1.3.7 <i>La perspectiva del ciclo vital</i>	26
1.4 <i>Tipologías y jerarquías de valores</i>	28
1.5 <i>Teorías actuales que abordan los valores</i>	31
1.5.1 <i>Teoría axiológica de Hofstede</i>	31
1.5.2 <i>Teoría axiológica de Triandis</i>	32
1.5.3 <i>Modelo piramidal de Maslow</i>	32
1.5.4 <i>Teoría de Hall-Tonnes</i>	33
1.5.5 <i>La taxonomía de Rokeach</i>	34
1.5.6 <i>Teoría de Schwartz</i>	35
1.5.7 <i>El modelo Schwartz y Bilsky</i>	37
1.6 <i>Consideraciones acerca de estas teorías</i>	43
1.7 <i>Investigaciones recientes en valores</i>	44
1.8 <i>Principales contextos donde se desarrollan los valores</i>	51
1.9 <i>Instrumentos para evaluar los valores</i>	57
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	59
2.1 <i>Contexto en que se desarrolla la investigación: la República Dominicana</i>	59
2.1.1 <i>Datos demográficos de la población dominicana</i>	60
2.1.2 <i>Información socioeconómica</i>	61

2.1.3 Perfil de la población dominicana	63
2.2 <i>El sistema educativo dominicano</i>	68
2.2.1 Educación Superior en República Dominicana	69
2.2.2 La Universidad Autónoma de Santo Domingo	72
2.2.2.1 El Departamento de Orientación	74
2.2.2.2 Perfil del estudiante de la Universidad Autónoma de Santo Domingo ...	75
2.3 <i>Los valores en la UASD</i>	76
CAPÍTULO III: LA ADOLESCENCIA Y LA ADULTEZ EMERGENTE	80
3.1 <i>Consideraciones acerca de la Adolescencia</i>	80
3.2 <i>Factores que Influyen en el Desarrollo de la Adolescencia</i>	83
3.2.1 El Desarrollo Físico en la Adolescencia	83
3.2.2 Desarrollo Cognoscitivo	84
3.2.3 Desarrollo Social	85
3.2.4 Auto percepción en la Adolescencia.....	89
3.3 <i>Adultez emergente</i>	91
3.4 <i>Características de la Adolescencia y Juventud</i>	93
<i>en República Dominicana</i>	
CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN Y VALORES	100
4.1 <i>Conceptualizaciones</i>	100
4.1.1 El ser humano como persona	101
4.2 <i>Conceptualizaciones de educación</i>	101
4.3 <i>Procesos de adquisición de valores</i>	102
4.4 <i>Educación en valores</i>	106
4.4.1. Aportaciones teóricas.....	106
4.4.2. Finalidad de la educación en valores	111
4.5 <i>Tendencias y Perspectivas de la Educación Moral</i>	114
4.5.1 La educación moral como socialización	114
4.5.2 La educación moral como clarificación de valores.....	114
4.5.3 Educación moral como desarrollo	115
4.5.4 La educación moral como formación de hábitos virtuosos	115
4.5.5 La personalidad como construcción de la personalidad moral	116
4.6 <i>Corrientes filosóficas, sociológicas y psicológicas sobre Valores</i>	119
4.7 <i>Posturas psicopedagógicas para la formación en valores</i>	119
4.7.1 El enfoque adoctrinador	120

4.7.2 El enfoque de la falsa neutralidad	120
4.7.3 El enfoque voluntarista prescriptivo.....	120
4.7.4 Los planteamientos relativistas.....	121
4.8 <i>La intervención educativa en valores</i>	122
4.8.1. Compromiso con la formación en valores	122
4.8.2. Estrategias para la educación en valores.....	124
4.8.3. Programas para intervenir en valores.....	125
4.9 <i>Premisas para la formación de valores</i>	129
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO	130
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	131
5.1 <i>Delimitación, Importancia y Justificación de la Investigación</i>	131
5.2 <i>Objetivos</i>	131
5.2.1 <i>Objetivo General</i>	131
5.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	132
5.3 <i>Diseño metodológico</i>	132
5.3.1 <i>Paradigma en el que se sitúa la investigación</i>	132
5.3.2 <i>Variables de estudio</i>	133
5.3.3 <i>Premisas</i>	133
5.3.4 <i>Contexto y participantes: población y muestra</i>	134
5.3.5 <i>Técnicas e Instrumentos para la recogida de los datos</i>	135
5.3.5.1 <i>Instrumentos de recogida de información</i>	135
5.3.5.2 <i>Técnicas para el análisis de los datos</i>	137
5.3.6 <i>Procesos operativos (procedimientos)</i>	138
5.4 <i>Obtención de la información</i>	138
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS	139
6.1 <i>Descripción de las variables socio demográficas</i>	139
6.1.1 <i>Estadísticos descriptivos</i>	139
6.1.2 <i>Descripción de medias y desviaciones de cada ítem, con sus cuadros</i>	143
6.2 <i>Cualidad psicométricas</i>	145
6.3 <i>Análisis factorial del Cuestionario de Valores</i>	146
6.4 <i>Correlación bilateral entre los factores del Cuestionario de Valores</i>	150
6.5 <i>Resultados diferenciales</i>	153

6.5.1 Resultados del análisis multivariado de varianza (MANOVA)	153
6.5.1.1 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable sexo	154
6.5.1.2 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable edad	156
6.5.1.3 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable procedencia	162
6.5.1.4 Manova de los factores del cuestionario en función de carrera	163
6.5.1.5 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable nivel de estudio	168
6.5.1.6 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable ingreso familiar	171
6.5.1.7 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable nivel académico del padre	174
6.5.1.8 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable nivel académico de la madre	178
6.5.2 Análisis de los factores del cuestionario en función de dos variables..	181
independientes	
6.5.2.1 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables ... sexo y edad	181
6.5.2.2 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables ... sexo y carrera	192
6.5.2.3 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables ... sexo y nivel de estudio	202
6.5.2.4 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables ... edad y carrera	212
6.5.2.5 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables ... edad y nivel de estudio	225
6.5.2.6 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables carrera y nivel de estudio	237
CAPÍTULO VII: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	250
<i>7.1 Investigación cualitativa</i>	<i>251</i>
7.1.1 Descripción del trabajo.....	251
7.1.2 Objetivo de esta parte del trabajo.....	251
<i>7.2 Proceso metodológico.....</i>	<i>251</i>
7.2.1 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en el abordaje cualitativo	251
7.2.2 Proceso y condiciones para la realización de la entrevista en profundidad	252
<i>7.3 Aspectos comunicados</i>	<i>252</i>

7.4 Esquema guía	253
7.5 Análisis del contenido de la entrevista.....	253
7.6 Proceso de codificación del contenido de la entrevista.....	254
7.7 Categorías de respuestas en cada dimensión	254
7.7.1 Dimensión 1: Importancia de los valores.....	254
7.7.2 Dimensión 2: Importancia de las competencias psicológicas.....	254
7.7.3 Dimensión 3: Poder y orden social	255
7.7.4 Dimensión 4: Eligiendo mis propias metas.....	255
7.7.5 Dimensión 5: Poder social	255
7.7.6 Dimensión 6: Opiniones sobre tema de valores.....	255
7.8 Análisis de las dimensiones y categorías de la entrevista a profundidad.....	256
7.8.1 Dimensión 1: Importancia de los valores.....	256
7.8.2 Dimensión 2: Importancia de las competencias psicológicas.....	259
7.8.3 Dimensión 3: Poder y orden social	263
7.8.4 Dimensión 4: Eligiendo mis propias metas.....	265
7.8.5 Dimensión 5: Poder social	268
7.8.6 Dimensión 6: Opiniones sobre tema de valores.....	271
7.9 Segunda técnica: Grupos de discusión	274
7.9.1 Objetivos.....	275
7.9.2 Dimensión 1: Concepto de valor.....	275
7.9.3 Dimensión 2: Contextos para conformación de valores.....	278
7.9.4 Valores más importantes como guías de conducta	283
7.9.4.1 Valores más importantes como guías de conducta, grupo 1.....	283
7.9.4.2 Valores más importantes como guías de conducta, grupo 2.....	285
7.9.5 Reflexiones del análisis cualitativo	285
CAPÍTULO VIII: RESULTADOS.....	288
8.1 Resumen sobre los resultados.....	288
8.2 Objetivo General.....	288
8.3 Objetivos Específicos	289
8.3.1 Primer objetivo específico	289
8.3.2 Segundo objetivo específico	289
8.3.3 Tercer objetivo específico	290
8.3.4 Cuarto objetivo específico.....	290
8.3.4.1 Descriptivos de los Factores del Cuestionario de Valores.....	291

8.3.4.2 Correlación entre los Factores del cuestionario	291
8.3.4.3 Manova de los factores del cuestionario en función	292
de las variables independientes	
8.3.4.3.1 Variable género.....	292
8.3.4.3.2 Variable procedencia	293
8.3.4.3.3 Variable edad	293
8.3.4.3.4 Variable carrera	294
8.3.4.3.5 Variable nivel de estudio.....	295
8.3.4.3.6 Variable ingreso familiar	296
8.3.4.3.7 Variable nivel académico del padre.....	296
8.3.4.3.8 Variable nivel académico de la madre	297
8.3.4.4 Análisis de los factores del cuestionario en función de dos	297
variables independientes	
8.3.4.4.1 Variables sexo y edad	298
8.3.4.4.2 Variables sexo y carrera	302
8.3.4.4.3 Variables sexo y nivel de estudio	304
8.3.4.4.4 Variables edad y carrera.....	308
8.3.4.4.5 Variables edad y nivel de estudio.....	312
8.3.4.4.6 Variables carrera y nivel de estudio	314
8.3.5 Quinto objetivo específico	318
8.3.6 Sexto objetivo específico	318
8.3.7 Séptimo objetivo específico	318
8.3.8 Octavo objetivo específico	318
8.4 Premisas.....	319
CAPÍTULO IX: DISCUSION Y CONCLUSIONES	322
9.1 <i>Discusión y Conclusiones</i>	322
9.2 Premisas.....	331
CAPÍTULO X: PROSPECTIVA.....	339
10.1 <i>Prospectiva</i>	339
10.1.1 Programa para educar en valores en la UASD	339
10.1.1 Diseño de la propuesta	339
10.1.1.1 Fundamentación	339
10.1.1.2 Justificación	340
10.2 <i>Programa (a desarrollar)</i>	340

10.2.1 Directrices	341
10.2.2 Estrategias	343
10.2.3 Tipos de programas	345
10.2.4 Tópicos más relevantes desde el rol docente	347
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	351
ANEXOS: INSTRUMENTOS	367
Anexo I: Cuestionario de Valores.....	367
Anexo II: Cuestionario Socio demográfico.....	370
Anexo III: Esquema-Guía para la Entrevista en Profundidad.....	371
Anexo IV: Guión para el Grupo de Discusión	372
Anexo V; A) Designación como Miembro de Comisión de Desarrollo Humano	373
para profesores, estudiantes y empleados de la UASD	
B) Aprobación de Talleres de Formación en Valores	374
para profesores, estudiantes y empleados de la UASD	

Índice de gráficas y figuras

Figura nº 1: Mapa de la isla La Española	59
Figura nº 2: Mapa de la República Dominicana con sus provincias y el Distrito Nacional	60
Gráfica nº 1: Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales de valores	37
Gráfica nº 2: Crecimiento de la matrícula estudiantil..... universitaria nacional 1989-2005	71
Gráfica nº 3: Distribución de frecuencia y porcentual de género	140
Gráfica nº 4: Distribución de frecuencia y porcentual de procedencia.....	140
Gráfica nº 5: Distribución de frecuencia y porcentual de edad	140
Gráfica nº 6: Distribución de frecuencia y porcentual de carrera	141
Gráfica nº 7: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel de estudio	141
Gráfica nº 8: Distribución de frecuencia y porcentual de edad ingreso familiar	141
Gráfica nº 9: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel académico del padre	142
Gráfica nº10: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel académico	142
de la madre	
Gráfica nº 11: Puntuación media de los ítems.....	143
Gráfica nº 12: Desviaciones típicas	144
Gráfica nº 13: Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable sexo, Factores 2, 3, 5 y 7	155
Gráfica nº 14: Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable edad (Factores 2, 3, 5 y 7)	158
Gráfica nº 15: Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable carrera	164
Gráfica nº 16: Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel de estudio	169
Gráfica nº 17: Factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable ingreso familiar (Factores 2 y 3)	172
Gráfica nº 18: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel académico padre	175
Gráfica nº19: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel académico madre	179
Gráfica nº 20: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 1 (benevolencia).....	182
Gráfica nº 21: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 2 (estimulación/hedonismo).....	184
Gráfica nº 22: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 3 (poder y orden social)	185

Gráfica nº 23: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 4 (espiritualidad tradicional).....	187
Gráfica nº 24: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 5 (competencia psicológica)	188
Gráfica nº 25: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 6 (universalismo).....	190
Gráfica nº 26: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 7 (madurez).....	191
Gráfica nº 27: Anova unifactorial, sexo y carrera, factor 1 (benevolencia)	193
Gráfica nº 28: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 2 (estimulación/hedonismo).....	194
Gráfica nº 29: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 3 (poder y orden social)	196
Gráfica nº 30: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 4 (espiritualidad tradicional)	198
Gráfica nº 31: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 5 (competencia psicológica)	199
Gráfica nº 32: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 6 (universalismo).....	200
Gráfica nº 33: Anova unifactorial, sexo y edad, factor 7 (madurez).....	202
Gráfica nº 34: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 1 (benevolencia)	203
Gráfica nº 35: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 2 (estimulación/hed.)	205
Gráfica nº 36: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 3 (poder y orden social) ..	206
Gráfica nº 37: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 4 (espiritualidad trad.).....	208
Gráfica nº 38: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 5 (competencia psic.).....	209
Gráfica nº 39: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 6 (universalismo)	211
Gráfica nº 40: Anova unifactorial, sexo y nivel estudio, factor 7 (madurez).....	212
Gráfica nº 41: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 1 (benevolencia)	213
Gráfica nº 42: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 2 (estimulación/hedonismo) ...	215
Gráfica nº 43: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 3 (poder y orden social)	217
Gráfica nº 44: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 4 (espiritualidad tradicional)....	219
Gráfica nº 45: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 5 (competencia psicológica) ...	221
Gráfica nº 46: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 6 (universalismo).....	223
Gráfica nº 47: Anova unifactorial, edad y carrera, factor 7 (madurez).....	224
Gráfica nº 48: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 1 (benevolencia).....	216
Gráfica nº 49: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 2 (estimulación/hed.).....	227
Gráfica nº 50: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 3 (poder y orden social) .	229
Gráfica nº 51: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 4 (espiritualidad trad.).....	231
Gráfica nº 52: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 5 (competencia psic.)	233
Gráfica nº 53: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 6 (universalismo)	234
Gráfica nº 54: Anova unifactorial, edad y nivel estudio, factor 7 (madurez)	236
Gráfica nº 55: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 1 (benevolencia)	238
Gráfica nº 56: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 2 (estimulación/hed.) .	240

Gráfica nº 57: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 3 (poder y orden soc)	242
Gráfica nº 58: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 4 (espiritualidad trad)	244
Gráfica nº 59: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 5 (competencia psic)	246
Gráfica nº 60: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 6 (universalismo)	248
Gráfica nº 61: Anova unifactorial, carrera y nivel estudio, factor 7 (madurez)	249
Gráfica nº 62: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 1 Entrevista a profundidad	257
Gráfica nº 63: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 2 Entrevista a profundidad	258
Gráfica nº 64: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 1 Entrevista a profundidad	260
Gráfica nº 65: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 2 Entrevista a profundidad	261
Gráfica nº 66: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 1 Entrevista a profundidad	263
Gráfica nº 67: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 2 Entrevista a profundidad	265
Gráfica nº 68: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 4, grupo 1 Entrevista a profundidad	266
Gráfica nº 69: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 4, grupo 2 Entrevista a profundidad	268
Gráfica nº 70: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 5, grupo 1 Entrevista a profundidad	269
Gráfica nº 71: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 5, grupo 2 Entrevista a profundidad	271
Gráfica nº 72: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 6, grupo 1 Entrevista a profundidad	272
Gráfica nº 73: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 6, grupo 2 Entrevista a profundidad	274
Gráfica nº 74: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 1 Grupo de discusión	276
Gráfica nº 75: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 2 Grupo de discusión	278
Gráfica nº 76: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 1 Grupo de discusión	280
Gráfica nº 77: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 2 Grupo de discusión	281
Gráfica nº 78: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 1 Grupo de discusión	283
Gráfica nº 79: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 2 Grupo de discusión	285

Índice de tablas

Tabla nº 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.....	139
Tabla nº 2: Media y desviaciones de cada ítem	143
Tabla nº 3: Estadísticos de Fiabilidad	145
Tabla nº 4: Saturaciones de los ítems y porcentajes de varianza total explicada	146
Tabla nº 5: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 1: Benevolencia.....	147
Tabla nº 6: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 2:	148
Estimulación/hedonismo	
Tabla nº 7: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 3:	148
Poder y orden social	
Tabla nº 8: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 4:	149
Espiritualidad tradicional	
Tabla nº 9: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 5:	149
Competencia psicológica	
Tabla nº 10: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 6: Universalismo.....	150
Tabla nº 11: Porcentaje de varianza total explicada para Factor 7: Madurez	150
Tabla nº 12: Correlación entre los factores del cuestionario	151
Tabla nº 13: Lambda de Wilks para la variable sexo	154
Tabla nº 14: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo.....	154
Tabla nº 15: Lambda de Wilks para la variable edad	156
Tabla nº 16: Prueba de efectos inter-sujetos para la variable edad	157
Tabla nº 17: Contraste de Levene para edad sobre la igualdad de varianzas error (a).....	160
Tabla nº 18: Post-Hoc para los factores y edad. Comparaciones múltiples	160
Tabla nº 19: Lambda de Wilks para la variable carrera.....	163
Tabla nº 20: Prueba de los efectos inter-sujetos para la variable carrera	163
Tabla nº 21: Contraste de Levene para carrera sobre la igualdad	165
de las varianzas error (a)	
Tabla nº 22: Prueba Post-Hoc para los factores y carrera: Comparaciones múltiples.....	165
Tabla nº 23: Lambda de Wilks para variable nivel de estudio1.....	168
Tabla nº 24: Prueba de efectos inter-sujetos para variable nivel de estudio	168
Tabla nº 25: Contraste de Levene para nivel de estudio sobre la igualdad de las	169
varianzas error (a)	
Tabla nº 26: Prueba Post-Hoc para nivel de estudio: Comparaciones múltiples	170
Tabla nº 27: Lambda de Wilks, variable ingreso familiar.....	171

Tabla nº 28: Prueba de efectos inter-sujetos para variable ingreso familiar.....	171
Tabla nº 29: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a).....	173
Tabla nº 30: Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples	173
Tabla nº 31: Lambda de Wilks variable nivel académico del padre.....	174
Tabla nº 32: Prueba de los Efectos intersujetos.....	175
Tabla nº 33: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)	176
Tabla nº 34: Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples.....	176
Tabla nº 35: Lambda de Wilks variable nivel académico de la madre.....	178
Tabla nº 36: Prueba de los Efectos intersujetos.....	178
Tabla nº 37: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)	179
Tabla nº 38: Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples	180
Tabla nº 39: Estadísticos Descriptivos: Sexo y edad: factor	182
Tabla nº 40: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor	182
Tabla nº 41 Estadísticos descriptivos para sexo y edad: factor 2.....	183
Tabla nº 42 Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad. factor 2.....	183
Tabla nº 43: Estadísticos descriptivos para sexo y edad: factor 3.....	184
Tabla nº 44 Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 3.....	185
Tabla nº 45: Comparaciones múltiples: factor 3	185
Tabla nº 46: Estadísticos descriptivos para sexo y edad. factor 4.....	186
Tabla nº 47: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 4	186
Tabla nº 48: Estadísticos descriptivos para sexo y edad: factor 5.....	187
Tabla nº 49: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 5.....	188
Tabla nº 50: Post Hoc, Games.....	188
Tabla nº 51: Estadísticos descriptivos para sexo y edad: factor 6.....	189
Tabla nº 52: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 6.....	189
Tabla nº: 53: Estadísticos descriptivos para sexo y edad: factor 7	190
Tabla nº 54: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 7.....	191
Tabla nº 55: Comparaciones múltiples. Variable dependiente: factor 7	191
Tabla nº 56: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 1	192
Tabla nº 57: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 1	192
Tabla nº 58: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 2	193
Tabla nº 59: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 2	194
Tabla nº 60: Comparaciones múltiples: factor 2	194
Tabla nº 61: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera, factor 3	195
Tabla nº 62: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y carrera, factor 3.....	196

Tabla nº 63: Comparaciones múltiples: factor 3	196
Tabla nº 64: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera, factor 4	197
Tabla nº 65: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y carrera, factor 4.....	197
Tabla nº 66: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera, factor 5	198
Tabla nº 67: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y carrera, factor 5.....	199
Tabla nº 68: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera, factor 6	200
Tabla nº 69: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y carrera, factor 6.....	200
Tabla nº 70: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera, factor 7	201
Tabla nº 71: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y carrera, factor 7.....	201
Tabla nº 72: Comparaciones múltiples, factor 7	202
Tabla nº 73: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 1.....	203
Tabla nº 74: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 1	203
Tabla nº 75: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 2.....	204
Tabla nº 76: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 2.....	204
Tabla nº 77: Comparaciones múltiples, factor 2	205
Tabla nº 78: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 3.....	205
Tabla nº 79: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 3.....	206
Tabla nº 80: Comparaciones múltiples, factor 3	206
Tabla nº 81: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 4.....	207
Tabla nº 82: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 4	208
Tabla nº 83: Comparaciones múltiples, factor 4	208
Tabla nº 84: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 5.....	209
Tabla nº 85: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 5.....	209
Tabla nº 86: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 6.....	210
Tabla nº 87: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y nivel de estudio, factor 6.....	210
Tabla nº 88: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 7.....	211
Tabla nº 89: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 7.....	212
Tabla nº 90: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 1	212
Tabla nº 91: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 1	213
Tabla nº 92: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 2	214
Tabla nº 93: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 2	214
Tabla nº 94: Comparaciones múltiples, factor 2	215
Tabla nº 95: Comparaciones múltiples, factor 2	215
Tabla nº 96: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 3	216
Tabla nº 97: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 3	217

Tabla nº 98: Comparaciones múltiples, factor 3	217
Tabla nº 99: Prueba Post-Hoc entre carreras, factor 3	217
Tabla nº 100: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 4	218
Tabla nº 101: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 4	219
Tabla nº 102: Comparaciones múltiples, factor 4	219
Tabla nº 103: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 5	220
Tabla nº 104: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 5	221
Tabla nº 105 Comparaciones múltiples, factor 5	221
Tabla nº 106: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 6	222
Tabla nº 107: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 6	222
Tabla nº 108: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor7	223
Tabla nº 109: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y carrera, factor 7	224
Tabla nº 110 Comparaciones múltiples, factor 7	224
Tabla nº 111: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor1	225
Tabla nº 112: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor1	225
Tabla nº 113: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 2	226
Tabla nº 114: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 2	227
Tabla nº 115 Comparaciones múltiples, factor 2	227
Tabla nº 116: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 3	228
Tabla nº 117: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 3	228
Tabla nº 118 Comparaciones múltiples, factor 3	229
Tabla nº 119: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 4	230
Tabla nº 120: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 4	230
Tabla nº 121 Comparaciones múltiples, factor 4	231
Tabla nº 122: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 5	231
Tabla nº 123: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 5 ...	232
Tabla nº 124: Comparaciones múltiples, factor 5	232
Tabla nº 125: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 6	233
Tabla nº 126: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 6	234
Tabla nº 127: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 7	235
Tabla nº 128: Pruebas de los efectos inter-sujetos, edad y nivel de estudio, factor 7	235
Tabla nº 129: Comparaciones múltiples, factor 7	236
Tabla nº 130: Comparaciones múltiples, factor 7	236
Tabla nº 131: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 1	237
Tabla nº 132: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 1	238

Tabla nº133: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 2.....	239
Tabla nº 134: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 2....	239
Tabla nº 135: Comparaciones múltiples, factor 2	240
Tabla nº 136: Comparaciones múltiples, factor 2	240
Tabla nº 137: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 3.....	241
Tabla nº 138: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 3....	242
Tabla nº 139: Comparaciones múltiples, factor 3	242
Tabla nº 140: Comparaciones múltiples, factor 3	242
Tabla nº 141: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 4	243
Tabla nº 142: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 4 ...	244
Tabla nº 143: Comparaciones múltiples, factor 4	244
Tabla nº 144: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 5.....	245
Tabla nº 145: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 5....	246
Tabla nº 146: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 6.....	247
Tabla nº 147: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 6....	247
Tabla nº 148: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 7.....	248
Tabla nº 149: Pruebas de los efectos inter-sujetos, carrera y nivel de estudio, factor 7....	249
Tabla nº 150: Comparaciones múltiples, factor 7	249
Tabla nº 151: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría,..... dimensión 1, grupo 1	256
Tabla nº 152: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 1	257
Tabla nº 153: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría,..... dimensión 1, grupo 2	258
Tabla nº 154: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 1, grupo 2	258
Tabla nº 155: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 2, grupo 1	259
Tabla nº 156: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 1	260
Tabla nº 157: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 2, grupo 2	261
Tabla nº 158: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 2, grupo 2	261
Tabla nº 159: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 3, grupo 1	263
Tabla nº 160: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 1	263
Tabla nº 161: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 3, grupo 2	264
Tabla nº 162: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 3, grupo 2	264

Tabla nº 163: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 4, grupo 1	266
Tabla nº 164: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 4, grupo 1	266
Tabla nº 165: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría,	267
Tabla nº 166: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 4, grupo 2	267
Tabla nº 167: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 5, grupo 1	269
Tabla nº 168: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 5, grupo 1	269
Tabla nº 169: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 5, grupo 2	270
Tabla nº 170: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 5, grupo 2	270
Tabla nº 171: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 6, grupo 1	272
Tabla nº 172: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 6, grupo 1	272
Tabla nº 173: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión 6, grupo 2	273
Tabla nº 174: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión 6, grupo 2	274
Tabla nº 175: Grupo 1, dimensión: concepto de valor	276
Tabla nº 176: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión concepto de valor, grupo 1	276
Tabla nº 177: Distribución de respuesta de estudiantes según categoría, dimensión1, grupo 2	277
Tabla nº 178: Grupo 2, dimensión: concepto de valor	277
Tabla nº 179: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión concepto de valor, grupo 2.....	279
Tabla nº 180: Grupo 1, dimensión: contexto en que se fundamentan los valores	279
Tabla nº 181: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión contexto en que se fundamentan los valores, grupo 1	281
Tabla nº 182: Grupo 2, dimensión: contexto en que se fundamentan los valores	281
Tabla nº 183: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión contexto en que se fundamentan los valores, grupo 2	282
Tabla nº 184: Grupo 1, dimensión: valores más importantes como guías de conducta	283
Tabla nº 185: Distribución de frecuencias y porcentajes, dimensión: valores más importantes como guías de conducta, grupo 1	284
Tabla nº 186: Grupo 2, dimensión: valores más importantes como guías de conducta	285

**ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA CONFORMACIÓN
DE VALORES PRO-SOCIALES**

**UN ESTUDIO TRANSVERSAL EN LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO**

INTRODUCCIÓN

La educación en valores es un tema de gran actualidad en el ámbito de la educación superior, entendiendo las instituciones de este nivel como entidades que van a ofrecer un soporte importante en la conformación de un profesional capaz de producir las transformaciones que necesita la sociedad en esta época de tanta inversión moral, de promoción de culturas contrarias a las normas de convivencia y en la que imperan esquemas de interacción que propenden a la violencia.

Para Magendzo (1994) la universidad debe estar orientada a desarrollar una conciencia moral comprometida con la dignidad humana. En esta misma línea Buxarrais (2005) considera que la universidad es un espacio de aprendizaje ético. El interés en el estudio de los valores se ha incrementado debido al aumento de la crisis de valores a nivel mundial, y en particular en la República Dominicana. En este sentido Fabelo (1996) y Díaz (2009), señalan que los valores están en crisis en el mundo por lo que entienden que es también una función vital del sistema educativo la formación en valores.

Ramos (1998) y Díaz (2009), advierten que estamos en una época de deshumanización donde los valores éticos se han perdido y que el resquebrajamiento de los valores éticos, la falta de credibilidad en las instituciones y la ausencia de liderazgo ha llevado al individualismo y la práctica corrupta.

Por su parte, Moïsi (2010) afirma: “Creo que estamos en un período en el que el pesimismo ambiental que existe en nuestras sociedades desarrolladas no puede ser superado simplemente por innovaciones de orden técnico. En el fondo, todos estamos conscientes que en el curso de las últimas décadas el contraste entre el progreso de las ciencias y el estancamiento, sino el retroceso de las consciencias aparece marcadamente claro. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hemos conocido los progresos realizados por la ciencia, que hace, por ejemplo, que vivamos considerablemente más tiempo hoy que ayer, lo que es una verdadera revolución histórica. Pero hay un contraste: esos progresos de la ciencia no han hecho al hombre mejor ni más ético. Tenemos casi la impresión de que ocurre lo contrario”.

La coyuntura que vive la República Dominicana en el orden social es indudablemente preocupante. Produce gran inquietud el crecimiento durante los últimos años de la delincuencia y la criminalidad, hechos que están estrechamente vinculados a la problemática de los valores, y esta situación alcanza porcentajes cada vez mayores de jóvenes, tanto como víctimas como victimarios.

También está estrechamente ligada a la problemática de los valores la oleada de desenfreno criminal que se ha expresado a través del aumento de la violencia intrafamiliar, el feminicidio, la violación a menores y otros hechos preocupantes. Esta situación es evidenciada en un estudio llevado a cabo en el país por Brea y Cabral (2004) en el cual se presentan cifras del incremento considerable de la violencia en República Dominicana en los últimos tiempos.

Esta realidad nos habla de la necesidad urgente de organizar acciones con la finalidad de restablecer un nuevo marco de referencia que redimensione en nuestro país valores como el respeto, la justicia, la equidad y la solidaridad y subraya la educación en valores como una tarea imperiosa.

Para Niebergal (1993), citado por Vera Martínez (2001), tanto los cambios en el panorama económico como en el ideológico han contribuido al fomento de un individualismo egoísta, a su vez traducidos en violencia, y añade que la diversificación auspiciada por el post-modernismo ha tenido un correlato en los valores sociales.

En esa misma línea Hernando (1997) y Díaz (2009) sostienen que el pluralismo, la debilidad en las creencias, el relativismo moral y la carencia de ideologías son algunas de las características que explican la permanente crisis de valores en que se vive.

Por su parte, Toffler (1981) afirma que las sociedades organizadas descansan sobre la ética y la moral y cuando cambian sus principios se producen cambios estructurales y muchas veces cambios violentos.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo no escapa de los actos delictivos. En los últimos tiempos se han presentado situaciones de robo, alteraciones de firmas de directores y profesores, alteraciones de notas y enfrentamientos de profesores y estudiantes, entre otros (Diario Libre, 4 Sept. 2009). A pesar de la preocupación de muchos profesores por la pérdida de los valores sociales, la universidad no está realizando una labor sistemática en formación en valores en todos los estudiantes de la academia.

Díaz (2009), en un estudio llevado a cabo en esta universidad, señala que la falta de ética ha contaminado a los estudiantes ya que muchos de ellos hacen fraudes en las tareas y en los exámenes.

Elzo (2004) señala que un rasgo central de muchos jóvenes de hoy es el de su escasa implicación respecto de los problemas y de las causas que dicen defender, incluso en temas como el ecologismo y el respeto a la naturaleza.

No implica esto que se pretenda que la juventud haga de ello un campo de batalla -señala el autor- al tiempo que afirma que en relación con la utilización que hacen los jóvenes de su tiempo libre, el problema mayor no sólo está en la ingesta abusiva de alcohol y otras drogas -con las consecuencias sabidas-, sino en el hecho que están en una especie de autismo social en que los problemas del medio circundante no parece preocuparles.

Acerca de la inclusión del tema de los valores en la formación profesional, la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para los Países Asiáticos del 1997 enfatiza, en la Declaración de Tokio, el papel de la Universidad como promotora de valores tales como democracia, tolerancia y respeto como fundamentos esenciales para la paz.

Y es que, de acuerdo con Alcalde, Marchena y García (2009) los valores constituyen parte de la base de la motivación de la conducta; con el tiempo se concretan

en metas y objetivos de vida que dirigen las acciones de los sujetos hacia su consecución. El hecho es que no siempre los valores que dirigen la conducta de los individuos están acordes con las normas generalmente aceptadas en una sociedad determinada ni necesariamente se constituyen en la base de relaciones armoniosas entre los individuos.

La educación formal en el nivel superior está dirigida a desarrollar un profesional con determinadas características personales dentro de las cuales se insertan los valores, concretados como estructuras de la personalidad que intervienen en la conducta de los sujetos.

Dentro de este mismo espíritu, la educación en valores forma parte de la esencia misma de la UASD, ya que en su Estatuto Orgánico (2004), en el artículo I, postula que "la misión universitaria está orientada hacia la búsqueda de la verdad, la proyección del porvenir de la sociedad dominicana y el afianzamiento de los auténticos valores de ésta", mientras que también en su artículo IV, señala que "la vida universitaria se desenvolverá conforme a un espíritu de democracia, justicia y solidaridad humana"

Guiados por estas reflexiones es que entendemos que la Universidad Autónoma de Santo Domingo debe abocarse, en estos momentos, a fortalecer el componente de valores implicado en su misión. Pero para ello es necesario partir de un diagnóstico que permita establecer una especie de línea base como punto de partida y que sirva para monitorear las acciones que se pongan en marcha con estos fines.

Asimismo se requiere verificar en qué medida la institución a través del desarrollo del currículo profesional y de las actividades de enseñanza aprendizaje está contribuyendo realmente a fortalecer los valores expresados en su misión, o si se requiere de la incorporación de un programa de educación en valores para sus estudiantes, como forma de coadyuvar en el conjunto de respuestas a la problemática social que nos invade en la actualidad.

El Departamento de Orientación de la UASD, dentro del programa de la asignatura Orientación para el Éxito, imparte, desde finales del 2004, unas unidades de aprendizaje en valores, pero sólo para los estudiantes que ingresan a la universidad con bajo rendimiento, a manera de plan piloto.

Este proceso de formación en valores debe ser fortalecido, primero ampliando la cobertura del mismo para que resulte extensivo a todos los estudiantes que ingresan, al tiempo que es necesario que el programa para trabajar valores -a fin de que resulte una respuesta real a las necesidades en ese sentido- parta de los resultados de estudios formales que proporcionen las bases legítimas de información y que primen criterios diferentes a la pura intuición y especulación como es el caso actual.

Estas unidades deben ser desarrolladas en un ambiente que modele los valores que se pretenden trabajar, proyectando un ámbito educativo donde se desarrolle un clima social de respeto y armonía y donde los estudiantes de nuevo ingreso tengan, además, la oportunidad de fortalecer sus propios valores.

En este sentido, Wernn (1970), citado por Tyler (1976), sostiene que los orientadores del siglo XXI tendrán la responsabilidad de aclarar valores a los estudiantes y ayudarlos al logro de su identidad.

Conocer cuáles son los valores que rigen la vida de los futuros profesionales, especialmente los de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, puede ser un medio para reorientar las metas y las futuras actuaciones de los sujetos, promoviendo asimismo un mayor involucramiento en los problemas que vive la sociedad y evitando que pasen a ser parte del problema.

Es imprescindible estudiar la temática para hacer un abordaje más efectivo del problema de los valores con la finalidad de ver en qué medida están en consonancia con la filosofía de la UASD y como pueden articularse acciones educativas efectivas partiendo de la información así obtenida.

Es importante conocer cuáles son los valores que traen los estudiantes que ingresan, a la vez que también resulta de una particular relevancia disponer de datos de los estudiantes de mediados y término de carrera de la UASD para tener información sobre en qué medida la universidad -como instancia socializadora- está, en la práctica, fortaleciendo los valores que forman parte de su mística y su filosofía.

Dicho de otro modo, evaluar en qué medida la misión de la institución, en lo relativo a los valores, se traduce en el diseño y prácticas formativas.

Entre las razones que dieron origen a este estudio están: la inquietud por la crisis de valores de la sociedad dominicana, la preocupación manifestada por un gran número de profesores de la UASD, la participación creciente de jóvenes en actos delictivos y la necesidad de dar respuesta a la demanda social de formar en valores.

El presente trabajo se enfocará en llevar a cabo un diagnóstico descriptivo del perfil valórico que tienen los estudiantes de la UASD. Esta investigación se enmarca en el paradigma de investigación transversal-descriptiva-correlacional cuyo propósito es conocer los valores de los estudiantes de nuevo ingreso, los de mitad de carrera y los de último año de carrera, profundizando, mediante el estudio cualitativo, en la comprensión del papel que está jugando la institución como forjadora de valores.

De esta manera se dispondrá de un perfil valórico de los estudiantes como base diagnóstica para la organización de acciones que permitan reorientar algunos procesos, a fin de que los mismos respondan a la misión de la universidad y de los principios que están en la base de una convivencia social armónica.

Así, consideramos importante el abordaje del tema de los valores en la universidad como forma de comprender los aspectos que guían la conducta de los estudiantes de hoy, y que serán los profesionales en un futuro cercano y como base para la formulación de programas, que en forma de ejes transversales, programas especiales y módulos dentro de la asignatura de Orientación, permeen el proceso formativo en la UASD y creen espacios de reflexión dentro del proceso de aprendizaje.

En el contexto del presente estudio, la educación en valores será estudiada tomando como base teórica la perspectiva humanista, fenomenológica y cognitiva, ya que los aspectos cognitivos y afectivos juegan un papel importante en todo el proceso de la experiencia educativa.

Es partiendo de esta premisa, que en el segundo tercio del siglo XX los investigadores centraron su atención en los aspectos cognitivos y afectivos como objetos de estudio, según Herrera (2007). En el presente estudio se hará hincapié en la teoría de la estructura y contenido de los valores de Schwartz y Bilsky (1987), en las teorías de Maslow (1954) y en las aportaciones de Bandura (1977) y de Kohlberg (1992).

Planteamiento del problema.

Los medios de comunicación resaltan, cada vez más los actos de violencia, y el aumento en la delincuencia en general así como el irrespeto a las normas. Parece que nuestra sociedad ha perdido el rumbo de lo que siempre han sido las reglas de la convivencia.

La inseguridad se ha adueñado de tal manera de la vida de nuestra gente que ha llegado a prevalecer la idea de tomar la justicia en sus manos, linchando y dándole muerte a los perpetradores de actos delictivos o a entender como bueno y válido el asesinato por parte de la policía de los supuestos delincuentes: se ha generado una verdadera cultura de violencia y temor (ver Suplemento Dominical Listín Diario, Santo Domingo, 11 de marzo 2008).

Acerca del sistema de valores en nuestro ámbito social actual, Moreno (2009) afirma “que se tienen como valores preeminentes el consumismo y el triunfo personal a cualquier precio; esto trae como consecuencia el incentivo a la corrupción y la falta de respeto a los demás. El individualismo egoísta se ha apoderado de nuestros jóvenes y satisfacer las necesidades a como dé lugar, se ha convertido en un paradigma de la generación de hoy”.

En la Universidad Autónoma de Santo Domingo, que es el contexto en el que se desarrolla esta investigación, se han detectado, como se dijo anteriormente, violaciones de firmas de profesores, alteraciones de notas de calificación y robos de equipos donde están involucrados empleados y estudiantes. También se ha observado irrespeto de algunos alumnos a las figuras de profesores y de otras autoridades académicas, evidenciándose así pérdidas de valores sociales.

Hasta ahora no se ha trabajado el perfil valórico en estudiantes de nuestras universidades, especialmente de la UASD, para ver en qué medida tienen conexión con los valores de la institución y poder contar con la información que permita desarrollar programas de intervención que sean la respuesta a la demanda social que exige poner freno al malestar social que se vive.

Justificación

Se observa que la práctica docente en la UASD se caracteriza por la transmisión de saberes dando respuesta al desarrollo cognitivo pero relegando la formación en valores que está entre las funciones de su sistema educativo expresado en su Estatuto Orgánico. En este sentido Magendzo (1994) señala que los centros educativos superiores dan mayor importancia al desarrollo cognitivo que a la formación en valores.

Silié (2003), Ulloa (2004) 4) y Díaz (2009) afirman que la práctica educativa en la UASD se realiza a través de la exposición del profesor, limitando el desarrollo de la reflexión y la crítica y desarrollando una actitud pasiva en los estudiantes.

Por otro lado, cada vez más es mayor el número de profesores que manifiestan su gran preocupación por los valores de los jóvenes estudiantes, señalando algunos que todas las carreras deben ofrecer cursos de ética y formación en valores.

Los valores, como objeto de estudio y como guía de conducta de los estudiantes, adquieren cada vez mayor relevancia en el contexto educativo.

La UASD como institución, que alberga en su seno alrededor de la mitad del total de la matrícula universitaria dominicana, y de la que egresa un número importante de los profesionales que dirigirán los destinos del país, ha de abocarse al desarrollo de programas de educación en valores que permeen todo el proceso formativo, de manera que sea capaz de integrarse al conjunto de acciones para contribuir a reducir una parte importante de los males sociales que aquejan el país y que tienen que ver con la existencia de valores que entran en contradicción con las normas y las leyes.

Para poder articular este tipo de programa se requiere disponer de información fiable acerca del problema de los valores, es decir, cuáles son en realidad las guías de conducta que traen los estudiantes y cómo pueden transformarse para que estén más en consonancia con la filosofía de la institución expresada en sus estatutos y reglamentos.

Es importante saber además, en qué medida a través del proceso formativo, la universidad está cumpliendo con su misión de formar profesionales capaces de realizar “las transformaciones que demanda el país en su proceso de desarrollo”.

En estos momentos en que la universidad se apresta a un rediseño curricular resulta interesante tener datos de los estudiantes que nos permitan conocerlos desde estos aspectos actitudinales -guías de conducta- con miras a tomarlos en cuenta ya que son actores importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y constituyen la generación que en el mediano plazo tendrá a su cargo una buena parte de la conducción de los destinos del país. Este momento permite articular programas y contenidos para el re-encausamiento de los valores desde la universidad.

Por otro lado, disponer de información fiable obtenida a partir de abordajes de investigación que utilicen medios científicos permitirá estudiar algunas variables asociadas a la personalidad del estudiante que arrojen datos que puedan servir como un diagnóstico sobre valores para la estructuración de un programa de educación.

En los últimos tiempos, con el incremento de los instrumentos para determinar el perfil valórico de determinado grupo de sujetos, el estudio de los valores ha adquirido nivel científico. De igual modo, los procedimientos para determinar la validez de los instrumentos han mejorado sustancialmente y es también de interés científico comprender los valores como un proceso interno que guía la conducta al tiempo que conocer los valores de los estudiantes puede facilitar la predicción de conductas de los mismos, Vera Martínez (2001).

Es posible, por tanto, hacer un aporte al estudio empírico de los valores en el contexto que nos interesa, la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

La sociedad está demandando que en los contextos educativos se forme al profesional que necesita el país con una adecuada base ética y moral. Demanda que se tomen acciones que frenen los valores individualistas, el egoísmo y la ambición desenfadada por lo material a pesar de la exigencia de la sociedad de que los centros educativos formen en valores. La currícula de la UASD presenta escasa atención a la formación en valores (Diario Libre, Enero 2008, Junio 2009 y Septiembre 2010).

La universidad podría dar respuesta a la demanda de la sociedad de que los centros educativos formen en valores. La UASD es la institución dominicana mejor dotada para ofrecer la posibilidad de abordar de manera sistemática procesos para el descubrimiento y apropiación de criterios de juicios. La formación universitaria debería estar orientada a la formación de juicios autónomos y para esto debe desarrollar investigaciones similares a las que se están realizando a nivel mundial.

Este estudio trata de proponer innovaciones al sistema educativo universitario, planteando la educación en valores como parte del proceso formativo y como respuesta, desde la universidad, a los problemas sociales que actualmente aquejan a nuestra sociedad.

Desde el 2004 se está trabajando, como antecedente de esta investigación, en un Plan Piloto en valores con los estudiantes de nuevo ingreso y bajo rendimiento y el módulo ha tenido acogida entre estudiantes y profesores de la asignatura Orientación para el Éxito, aunque para el programa no se partió de estudios formales. También se está concientizando a los profesores para que revisen sus propias escalas de valores y los valores de la UASD.

La viabilidad está garantizada porque se le ha presentado a las autoridades un proyecto para trabajar en valores en la UASD el cual ha recibido el apoyo de las mismas, de manera que se trabaje el tema de los valores con profesores y estudiantes y luego con

la sociedad en general a través de los 14 centros regionales que tiene la universidad en todo el país.

Los profesores de Orientación y del Liceo Experimental, a manera de Plan Piloto, como antecedente de esta investigación, así como algunos profesores de Ciencias de la Salud han participado en talleres sobre estrategias para trabajar en valores en la institución, con la finalidad de crear una actitud positiva para trabajar esta temática (talleres ofrecidos por el Departamento de Orientación Profesional de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, sugeridos por la Cátedra Orientación Académica e Institucional).

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS VALORES

1.1 Conceptualización de valores

A lo largo de la historia, la literatura científica ha dado diferentes interpretaciones al concepto de valor. La psicología cognitiva ha sentado las bases de las conceptualizaciones más recientes sobre valores Vera-Martínez (2001).

La revisión de la literatura específica presenta tres concepciones clásicas con relación a los valores: la corriente psicológica o subjetivista, la corriente ontológica y la corriente sociológica. La mayoría de las definiciones revisadas se sitúan entre la perspectiva subjetivista y la sociológica aunque la corriente ontológica también se encuentra reflejada en algunas de ellas.

Parsons (1951), citado por Ros y Gouveia (2001), sostiene que los valores son los componentes fundamentales de todo sistema social. Observables o no, se podrían inferir de las situaciones y su contenido específico deducido por el teórico cuidadoso.

Maslow (1954) señala que los valores son vistos como manifestaciones de las tendencias del ser humano al expresar y realizar sus potencialidades. Añade que el concepto valor tiene su fundamento y significación en el marco de la naturaleza intrínseca del ser humano y además que los valores sólo pueden ser entendidos en el marco de la experiencia y la existencia que los individuos tienen en su interacción con su entorno y consigo mismos.

Williams (1968), advierte que los valores sirven de criterio para seleccionar las acciones y que contienen elementos cognitivos y cierto componente afectivo de carácter selectivo y direccional.

Marín (1976) y Peiró (1980), citados por Palencia (2006), definen valor como una cualidad real, deseable por su bondad, cuya fuerza estimulativa orienta la vida humana.

Fierro y Carvajal (2003), por su parte, consideran que los valores son preferencias referidas a modos de comportamientos deseables basados en costumbres.

González Lucini (1990) define valor como proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia desea y busca; son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad; son creencias que se integran en la estructura del conocimiento y son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Para Carrera (1997) la esencia de los valores es ser valiosos y que lo sean de forma objetiva, independientemente de apreciaciones subjetivas individuales. Para este estudioso los valores están relacionados con la propia existencia de la persona, afectan su conducta, configuran y modelan sus ideas y condicionan sus sentimientos. Es algo cambiante, dinámico que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas.

Hernández (2000), citado por Palencia (2006), define los valores como preferencias hacia realidades-metas o hacia comportamientos que se fundamentan en apreciaciones o creencias asociadas con mayor o menor grado de efectividad. Según este autor los valores se adquieren y se desarrollan por los individuos a través de su proceso educativo, especialmente en el ámbito familiar y escolar, pero también a través del grupo de amigos y de las influencias de los medios de comunicación de masas. Añade que estos valores constituyen el sistema general de valores del sujeto y que tienen un carácter situacional y dinámico y se reinterpretan en función de las circunstancias.

Señala que todas las personas y sociedad se muestran autocríticos en un momento determinado con su sistema de valores y esto es lo que permite el cambio y el perfeccionamiento.

Por su parte, Villoro (1997), en su aproximación al valor, señala que podemos entender por "valor" las características por la que un objeto o situación es término de una actitud favorable. Sostiene que la actitud añade a la creencia un elemento afectivo de agrado o desagrado. Este teórico considera que la tendencia afectiva hacia el objeto considerado valioso puede revestir muchas formas, desde una pulsión a actuar dirigida hacia el objeto hasta un disfrute pasivo de su presencia. Sintetiza que un valor es lo que para cada quien responde a su interés.

Este autor considera que un valor es un constructo multifactorial, una creencia que genera una actitud favorable hacia el objeto o situación valorada. Sostiene que los valores pueden incidir en el curso de una acción o conducta.

Como una cualidad estructural, una gestalt, entiende Frondizi (1981), que debe interpretarse el valor. Para él, la estructura no es abstracta, como son los conceptos, sino que es concreta, individual. Así, la gestalt depende de las cualidades empíricas en que se apoya pero no puede ser reducida a tales cualidades.

Llinares, Molpeceres y Musitu (2001), a su vez, refieren los valores como concepciones de lo deseable, con un considerable grado de abstracción y estabilidad. Sostienen que son estándares o criterios que permiten juzgar como deseable o indeseable un medio o un objeto de acción determinada. Estos autores señalan que desde Rokeach los valores son considerados estructuras cognitivas que intervienen en la conducta y que se sitúan en el nivel de representación simbólica y se relacionan con otras estructuras del pensamiento.

Vásquez (1999), analizándolos desde el punto de vista socio-educativo, señala que los valores son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo.

Por su parte, Prieto Figueroa (1984), entiende que todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o lo descubre y añade que los valores no tienen existencia real si no están adheridos a los objetos que los sostienen.

Los valores son, según Rokeach (1973) creencias duraderas de que un modo de conducta o un estado de existencia es preferible, personal o socialmente, a otro que resulta opuesto o contradictorio: “un valor es un tipo de creencia localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo se debe o no comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia que vale la pena o no conseguir”.

Escámez (1986), a su vez, analiza las características implícitas en la definición de Rokeach y sostiene que los valores forman parte del sistema de creencias de un sujeto aunque afirma que no todas las creencias son valores.

Para Carrasco y Osses (2008) los valores son un conjunto de creencias que guían la conducta y que permiten decidir entre diversas opciones siendo aprehendidas mediante el proceso de socialización, en el cual cobran relevancia diversas instituciones sociales.

Schwartz y Bilsky (1987), definen valor como el concepto que tiene un individuo de un objetivo terminal-instrumental transituacional, que expresa intereses (individuales, colectivos o ambos) concernientes a un dominio motivacional y que es evaluado en un rango de importancia como principio rector de vida.

Como se puede apreciar, existen variadas definiciones de este constructo, las cuales son planteadas desde diferentes puntos de vista. Así algunos estudiosos, para hacer su análisis, parten de su significado y en este sentido Álvarez Sayas (1997) sostiene que el valor es la significación que para el sujeto tiene un objeto determinado.

Para Fabelo (1996), al analizar la categoría valor se hace preciso tomar en cuenta tres planos de análisis. Sostiene este autor que en un primer plano se hace necesario entender el valor como parte constitutiva de la realidad social, en un segundo plano se refiere a la forma en que la significación social que constituye el valor objetivo es reflejada en la conciencia individual y colectiva y finalmente, en un tercer plano de análisis, se refiere a que la sociedad se organiza y funciona con la órbita de un sistema de valores instituido y reconocido oficialmente.

Las posiciones de los dos últimos autores son criticadas por Aguilar, García y Calvo (2000) quienes sostienen que Álvarez Sayas aborda el valor como significado sin alcanzar la trascendencia que el valor posee para desarrollar la personalidad y que además no todo significado alcanza la magnitud de lo trascendental.

Aunque un poco más de acuerdo con Fabelo, señala, sin embargo, que según este investigador el valor sólo existe en relación al hombre y al medio a nivel de subjetivización del resultado de esa relación escalonada a su más alto nivel de trascendencia. Para el hombre, el significado *per se* no es valor. Valor, más bien, es generalización, abstracción como proceso que opera en el hombre por canales naturales, muchas veces no concretizados.

De todos los elementos que definen los valores los que aparecen con mayor frecuencia son: estructura cognitiva, creencias que guían la conducta e intereses concernientes a un dominio motivacional, como subrayan Schwartz-Bilsky (1987), permitiendo operacionalizar este constructo. Es por esa razón que, para este estudio, hemos asumido la definición de valor de estos últimos investigadores.

1.2 Antecedentes al estudio de los valores

En la revisión de la literatura realizada, acerca de los valores, se puede apreciar que éstos surgen con un especial significado, el cual va modificándose o desapareciendo en cada época, y además son productos de cambios y transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad.

Para estudiar los valores se precisa de un recorrido por la historia de la filosofía, de modo que se pueda apreciar la evolución de este concepto a través del desarrollo de esta ciencia. Para ello se parte de los planteamientos de Goñi (2002), Fazio (2004), González (2008), Forment (2004) y de Hothersall (2004), entre otros.

1.2.1 Antecedentes filosóficos en el estudio de los valores

El tema de los Valores y la Educación en Valores nos lleva de inmediato al tema de la Moral y la Ética, es decir, a la discusión sobre la armonía necesaria entre la forma como actúo y la manera en que debería actuar. Dicho de otro modo, parecería que para *actuar bien* se precisa previamente de un sistema de coordenadas –de una *Moral*– que me permita evaluar la calidad o pertinencia de mis acciones.

La revisión de la literatura presenta, desde la antigüedad, varias interpretaciones sobre Ética y Moral, que etimológicamente tienen el mismo origen. La ética procede del vocablo griego *ethos* que significa modo de ser o carácter. El vocablo moral procede del latín *moralis* que también significa modo de ser o carácter.

El diccionario filosófico difiere en cuanto a que estos términos signifiquen lo mismo. “La etimología y la historia semántica de estos términos señala que *ethos* alude a aquel comportamiento de los individuos que puede ser derivado de su propio carácter mientras que *moralis* alude a las costumbres que regulan los comportamientos de los individuos humanos en tanto que son miembros de un grupo social.”

Señala que, “ni la conducta ética, ni la conducta moral pueden tener lugar al margen de una mínima intervención filosófica destinada a establecer las conexiones entre los comportamientos personales éticos y morales dentro de algún sistema de fines o de valores mejor o peor definidos”. El diccionario advierte que en el uso ordinario del español, el término moral “supone de algún modo la presión de unas normas vigentes en un grupo social dado, donde mores es igual a costumbres”.

Por su parte Sánchez (1995), citado por Zerpa (2007), afirma que el término ética responde a un sustantivo griego *ézos* que significaba “costumbre” o también “hábito”, derivado de los verbos “*ézo*” (tener costumbre, estar acostumbrado) y “*ezidso*” (acostumbrarse, habituarse, soler). Vallota (2002) señala que comúnmente se considera el significado de ética como una derivación del término “*ethos*” que toma la acepción de “*disposición del hombre frente a la vida*”. Este autor advierte que lo moral y lo ético se articulan con costumbres o prácticas que son comúnmente realizadas por las personas.

Goñi (2002) señala que la filosofía nació en Grecia donde se plantearon muchas cuestiones esenciales sobre el hombre y el mundo, entre ellas el escepticismo y el relativismo o los principales modelos éticos fundamentados en el placer o en la virtud.

El período inicial de la investigación sobre los valores está marcado por un carácter filosófico. Dentro de la cultura occidental, el primer esfuerzo intelectual sobre este tema –como en prácticamente todos los temas- lo encontramos en los griegos. Según el autor citado, Protágoras y los sofistas, dentro de su relativismo y su escepticismo, negaban la objetividad del bien y el mal, ya que para unos una misma cosa será buena y para otros mala, para unos, justa, y para otros, injusta.

Para este autor el relativismo gnoseológico y el agnosticismo conducen a Protágoras a negar la objetividad del bien y el mal, señalando que sobre cuestiones morales no se puede decir nada objetivo y concluyente, pero como tal conclusión era peligrosa y podía conducir a la guerra de todos contra todos, deberá intervenir el retórico o sofista para dirimir las contradicciones y lograr la unificación de criterios.

Según González (2008), estos planteamientos fueron enfrentados por Sócrates, quien para eludir el relativismo y escepticismo sofista buscó la definición que expresa la esencia de las cosas. Platón, discípulo de Sócrates, elevó a categoría ontológica la definición buscada por Sócrates y en la elaboración filosófica que denominó el *Topos uranos* o *Mundo de las Ideas*, lugar celestial de lo inmutable, sería el primero en plantear la posibilidad de la existencia de verdades o valores perfectos y absolutos a los cuales recurrir para que nos sirvan de guía o referencia.

Según su testimonio, señala el autor citado, su maestro Sócrates, vendría a ser el primer ejemplo de la coherencia debida entre lo que se piensa y lo que se hace, al preferir tomar la cicuta antes que violentar lo que para él era una norma inviolable: el respeto absoluto a las leyes. Platón es así nuestro primer referendo de lo que será una lista interminable de posturas que oscilarán entre el *absolutismo* y el *relativismo*.

De acuerdo al mismo autor, a continuación de Platón la filosofía griega nos presenta a Aristóteles, quien a pesar de ser discípulo del primero, rompe con su maestro en muchos de sus planteamientos y, en particular, con su Mundo de las Ideas, entendiendo que el mundo sensible puede y debe estudiarse directamente y no con relación a un mundo perfecto. Su influencia será enorme a lo largo de los siglos de civilización occidental, sobre todo a partir de Santo Tomás de Aquino, el gran teólogo cristiano de la Edad Media.

En la antigua Grecia hubo expresiones encontradas de la Moral. Así, mientras los epicúreos elaboraron la *Moral epicúrea* según la cual es aceptable y deseable todo lo que produzca placer al ser humano, los estoicos elaboraron una *Moral estoica*, la cual privilegia la disciplina y el apego a la frugalidad y el comedimiento en el comportamiento de los hombres, Hothersall (2004). Esta dualidad produjo, desde luego, una *crisis de valores*, en los tiempos en que fue planteada.

Todo este legado cultural y filosófico dominó el mundo antiguo hasta la aparición del cristianismo. Después de varios siglos de persecuciones según Goñi (2002), el

cristianismo pasa, durante el reinado de Constantino, a ser la religión oficial del imperio romano y a partir de ese momento va a evolucionar y desarrollarse. Se mantuvo incólume durante los siglos oscuros del Medioevo en los cuales se estableció como la *referencia moral absoluta*, a la cual había que ceñirse de manera imperativa, so pena de persecución y muerte, sobre todo durante la Inquisición.

Forment (2004) señala que desde el siglo V hasta el siglo X la cultura occidental pasa por un período de transición entre el mundo antiguo y la cristiandad medieval. La dignidad y la libertad humanas son aportaciones directas del cristianismo al pensamiento filosófico que producen una verdadera conmoción de los fundamentos morales de la antigüedad. Con el cristianismo llega no sólo la influencia de la Biblia de los judíos, sino su propio mensaje, el cual será recogido por los apóstoles y posteriormente sumado -en forma de evangelios, epístolas y otros documentos- al libro de los judíos para formar la Biblia cristiana.

El conjunto doctrinal de todo lo que allí se documenta sirve de base para la articulación de la *Moral Cristiana*, la más influyente y aceptada referencia para la elaboración de una *Jerarquía de Valores* en la cultura occidental. Al romper con los esquemas prevalecientes en el imperio romano, el cristianismo produjo, también, una verdadera *crisis de valores* en el mismo.

De acuerdo a Forment (2004) el siglo XIV es una época de divergencias y descomposición en todos los ámbitos de la cultura, con la pérdida de la armonía y la unidad. En el espacio religioso se advierte la crisis del prestigio y autoridad del papado.

Por su parte Hothersall (2004), señala que los siglos XV y XVI marcan el paso del mundo medieval al mundo moderno. El paradigma medieval era la religión que estaba por encima de la ciencia y la razón. Los pensadores de la Edad Media concebían la ética y la moral desde un punto de vista religioso, como es el caso de Santo Tomás, para quien el fin de la moral era la consecución de la vida eterna. En síntesis, si hemos de caracterizar al Medioevo desde el punto de vista de la moral, diríamos que la vida de sacrificio y caridad era la expresión de la ética de ese período de la historia de occidente.

Varias razones favorecieron el cambio del mundo medieval al mundo moderno: los aportes del movimiento renacentista en todas sus vertientes –filosóficas, artísticas, tecnológicas-, la exposición de las ideas de Copérnico, la emergencia de los burgos y las corporaciones –con su correlato inmediato, a saber, la aparición de la burguesía-, así como los intercambios marítimos de Italia, que condujeron a los viajes de Marco Polo y al descubrimiento de América, con su profunda repercusión en el curso de los acontecimientos.

Fazio (2004) señala que la época moderna es uno de los momentos claves en la configuración de la civilización occidental. Son los siglos del renacimiento, del racionalismo, del empirismo, de la ilustración, siglos donde, según este autor, ocurren aportaciones fundamentales para nuestra conciencia colectiva con las contribuciones de Descartes (1596-1650), Lutero (1483-1546), Pascal (1623–1662), Hobbes (1588 – 1679), Hume (1711-1776) y Kant (1724-1804), entre otros.

Contrariamente al Medioevo observamos que el paradigma de la Edad Moderna es la ciencia, la razón, la racionalidad. En esta nueva época surge la pretensión de que los fenómenos tienen explicación científica y que ésta debe y puede someterse a la verificación experimental. En el ámbito de la moral, Kant –figura emblemática de este período- según Hothersall (2004), mantenía que el deber era el centro del concepto de ética. Este filósofo concebía el bien como lo que debe hacerse y al deber como la guía de las acciones de las personas. Para Kant –haciéndose eco del “esprit de l’*époque*”- el criterio fundamental de la ética era la consideración del hombre como un fin en sí mismo.

Fazio (2004) señala que aunque durante la modernidad permanecen elementos de la tradición antigua y medieval es evidente que tal tradición padece cambios sustanciales. Con Kant el drama de la modernidad alcanza una forma, o sea que se sanciona una forma de racionalidad y de eticidad que constituye la llegada de muchos intentos de realizaciones. Este autor añade que con Kant hay una renovación de la concepción moderna de la libertad y la racionalidad.

En cambio para Descartes, según el autor citado, la tarea moral es cultivar la razón y progresar en el conocimiento de la verdad. El racionalismo cartesiano afirma que la razón es capaz de alcanzar la certeza mientras que para Pascal sólo la fe y la religión pueden ofrecer respuestas al problema existencial.

Un hecho determinante en los cambios que habrán de producirse en la Edad Moderna en el ámbito de la ética y la moral lo constituye el enfrentamiento, por parte de la intelectualidad burguesa emergente –comenzando en el período de la Ilustración con marcado acento francés- del poder hegemónico que en esa área había sustentado la Iglesia y su aliada directa la nobleza. Estos nuevos actores, con su influencia determinante en las revoluciones americana y francesa de finales del siglo XVIII, habrían de marcar decisivamente el cambio de rumbo y sentar las bases para el movimiento laico que destronaría el poder confesional de la religión y la Iglesia.

Los quinientos años de modernidad presentan un mundo mejorado en términos económicos y sociales, por lo menos en los países desarrollados. Durante este período predominó –y predomina aún- el sistema capitalista, con su marcada orientación a convertir en mercancía todas las actividades de la vida cotidiana.

Para Ritzer (1993), la rebelión marxista –en sus vertientes comunista o socialdemócrata- si bien moderó el desenfreno de un sistema económico con tendencias a desbordarse y convertirse en un “capitalismo salvaje”, terminó perdiendo la batalla por la hegemonía. Este hecho pudo haber tenido repercusiones inmensas en el campo de la moral y los valores, que es el tema que nos preocupa en este trabajo.

En la actualidad se ha ido pasando de la modernidad a la post-modernidad. Hace quinientos años –en el proceso del paso del Medioevo a la *Época Moderna*- hubo *crisis de valores* y en la actualidad observamos también una crisis de valores.

Esta es una nueva época con un nuevo paradigma. Se observa que el poder absoluto del mercado es el paradigma nuevo. Se vive en un mundo donde se promueve el mercantilismo de todo lo que existe -incluyendo las relaciones humanas- y donde la

riqueza material que se posee define el valor de la persona y esta situación podría provocar una deshumanización de la sociedad.

Ante la *crisis de valores* actual surgen los profetas de la indignación que no aceptan que la dignidad humana sea violentada. En el ámbito de la política se observa una división notoria: por un lado, los representantes del poder establecido que ven como inevitable la existencia de desigualdades sociales y por el otro, un sector crítico y cuestionador del estatus-quo, normalmente conformado por seres humanos indignados con la opresión, la miseria y todo lo que está en contra de la dignidad del hombre.

Según Paulo Freire (1921-1997), citado por Cabrera (1999), hay que transformar la indignación para llevar a cabo un nuevo proyecto de esperanza, un proyecto para crear una nueva sociedad, una búsqueda de otro mundo, una utopía, una ideología por la cual luchar. En este sentido Marx (1818-1883), citado por Ritzer (1993), se convierte en portavoz de los reclamos de una clase.

El gran mérito de Marx, según el autor anterior, en todo este proceso, consiste en que logró verbalizar los reclamos y quejas de gran parte de la sociedad -y más concretamente de la clase obrera que en su época era mayoritaria- ante la opresión y desbordamiento de un capitalismo que en su tiempo tenía ciertamente características de “salvaje”. Marx parte de un punto de vista ateo para crear los valores y la moral de la sociedad socialista que él preconiza, moral que tiene su fundamento en la solidaridad social y el amor entre los seres humanos.

Por su parte Nietzsche (1844-1900), en su obra *Genealogía de la Moral*, sostiene que los valores morales surgen de la relación de esclavos y amos y que en ese sentido se produce una doble moral: una para los amos y otra para los esclavos. Este autor, en consecuencia, asume una posición reduccionista de los valores morales.

El tema de la apropiación de una jerarquía de valores desde el punto de vista filosófico fue abordado también, durante el siglo XX, por varios filósofos existencialistas: Sartre (1905-1980) y Camus (1913-1960) desde una óptica atea y Husserl (1859-1939) y Heidegger (1889-1976) desde un enfoque cristiano. En todas sus vertientes el existencialismo parte del reconocimiento de la libertad del ser humano y de la “angustia” – la náusea dirá Sartre en su novela *La Náusea*- que le produce su existencia en un mundo absurdo e ininteligible –como lo ilustra muy gráficamente Camus en su novela *El extranjero*- El problema adquiere ribetes de desesperación para el ateo, que debe elaborar por sí mismo, plenamente consciente y aferrado a su libertad, un código o jerarquía de valores que le permita actuar en el mundo, contrariamente al caso de los creyentes –y en particular los cristianos con su Decálogo que disponen de directrices, en la Biblia o El Corán por ejemplo, que les servirán como guía de conducta para la acción.

Un aporte importante de la filosofía al estudio de los valores lo encontramos, por otra parte, en la Axiología, la cual, según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) equivale a la Teoría General de los Valores.

De acuerdo a Quintana (1998), Lavelle (1883-1951) sostiene que el tratado de los valores se inició en el siglo XIX y que, en sus inicios, la axiología concebía el valor como algo libre de la realidad -lo cual refleja su orientación idealista- y que entre las directrices que se establecieron, una de ellas, el formalismo, estuvo representado por Lotze (1817-

1881), considerado el padre de la filosofía de los valores y por Windelband (1848-1915) fundador la Escuela Axiológica de Baden.

Sostiene además, que según los autores representantes del neokantismo de Baden, en la concepción de los valores se emplean nociones de orden racional sin tomar en cuenta la experiencia del individuo. El valor es destacado como forma apriorística donde se presenta una idea que permite suponer que es lo feo o lo bello dependiendo del ideal, no de lo real. Esta perspectiva resalta que la idea sirve de referencia para decirnos si lo que comparamos se aleja o es semejante al ideal que nos hemos creado.

El autor citado por Quintana (1998) destaca, por otra parte, la concepción realista, que corresponde a la segunda directriz de las definiciones iniciales de la axiología sobre el valor y cuyos representantes pertenecen a las escuelas fenomenológica y realista. A la primera pertenecen Scheler (1874-1928) y Hartman (1880-1950) para quienes los valores no eran una reacción subjetiva ante los estímulos, ni una forma apriorística de la razón, sino cualidades ideales objetivas que están separadas del mundo de lo real pero tienen consistencia propia y no dependen de nuestras apreciaciones.

A la segunda escuela, es decir, al realismo, pertenecen, según la misma autora, Le Senne (1882-1955) y el propio Lavelle (1883-1951), -máximo representante del movimiento denominado «filosofía del espíritu»- para quienes todas las cosas tienen su propio valor, el cual es relativo a cada ser.

Del mismo modo, Fabelo (1996) señala que el problema de los valores también fue abordado por otros estudiosos como Scheler (1874-1928), Windelband, Rickert (1863-1936) y Weber (1864-1920) quienes hacen aportes significativos al estudio de los valores.

Como se puede observar, se hace necesario el estudio de la Ética y la Moral, dentro de la filosofía, para entender la evolución de los valores pudiendo apreciarse que en la Edad Antigua Platón descubrió el valor de la justicia, Aristóteles hizo énfasis en el valor del término medio o el equilibrio, los sofistas, epicúreos y estoicos resaltaron el valor de la igualdad de los seres humanos.

En la Edad Media el cristianismo magnificó los valores religiosos entre los que se destacan los valores de igualdad, libertad y la responsabilidad de los seres humanos ante Dios y ante los demás. En la Edad Moderna y la Ilustración los valores humanos se fundamentaron en la naturaleza humana y se impuso el valor de la razón. En la Edad Contemporánea se ha hecho énfasis en la atención a la predominante explotación humana y se resaltan los valores de libertad, el altruismo, la justicia social y la igualdad de oportunidades. En los últimos tiempos, como respuesta a las condiciones de violencia, se han vuelto prioritarios los valores de solidaridad, tolerancia, libertad y paz.

1.3 Aportaciones de las perspectivas psicológicas al estudio de los valores

Desde la perspectiva psicológica conviene conocer cómo inciden los valores en la conducta de las personas y de qué manera la conducta está relacionada con los valores. Por esta razón se presentan algunas aportaciones de las principales teorías psicológicas

que en su intento explicativo de cómo se origina la conducta, ayudan a la comprensión del constructo valor como base de la motivación de la conducta.

1.3.1 La perspectiva humanística

La psicología humanística reclama el análisis de la conducta humana desde el marco de referencia interno de las personas postulando que la conducta no es un efecto mecánico de los estímulos del ambiente sino fruto de la interpretación subjetiva que el sujeto hace de la realidad. Esta posición hace hincapié en procesos mentales como factores que intervienen en la conducta.

La perspectiva humanística confía en que las personas pueden dirigir sus vidas y fomentar su propio desarrollo. Los teóricos humanistas destacan el potencial del ser humano para lograr un desarrollo positivo y saludable así como las capacidades humanas de selección, creatividad y autodirección. Este enfoque no es propiamente desarrollista ya que sus seguidores no distinguen etapas en el transcurso de la vida sino que establecen dos períodos: antes de la adolescencia y después de ella. Uno de los teóricos que aportó de manera significativa fue Maslow (1985).

Esta corriente del pensamiento psicológico intenta situar la dimensión moral bajo la fuerza de yo, como centro consciente y de equilibrio de la personalidad. La conducta moral es fruto de una libre opción del individuo maduro más que de rasgos fijos, de comportamientos pasivamente aprendidos, Maslow (1985).

De acuerdo a Bosello (1998) esta posición asume que en el crecimiento moral influyen tanto el desarrollo cognitivo y emocional como la realidad ambiental. Este enfoque considera que la persona es agente absoluto, con su inconsciente, con el propio carácter, con las disposiciones, con las actitudes y con las emociones, con su capacidad de elaborar juicios morales.

1.3.2 La perspectiva fenomenológica

Esta corriente hace énfasis en la percepción que las personas tienen de la realidad: percepción consciente, cogniciones y sentimientos.

Rogers (1951), citado por Palencia (2006), señala que el hombre vive en un mundo de experiencias continuamente cambiantes de las cuales él es el centro. Todo lo que es experimentado por el individuo es su mundo privado y su realidad y lo denomina *campo experiencial* o *campo fenomenológico*.

El modo en que se comporta depende del *campo fenoménico* –realidad subjetiva-, es decir, del marco de referencia individual que sólo es conocido por la persona y no tanto de las condiciones externas –realidad objetiva-. Para Rogers, la conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo por satisfacer sus necesidades tal como las experimenta. Su posición sobre la conducta, en suma, hace hincapié en las necesidades.

Sin quitar mérito a las demás corrientes psicológicas de los años 40, Rogers (1951), con sus estudios, ha contribuido a colocar los valores como constructo importante en la teoría de la personalidad –destacando su importancia en el campo educativo-.

1.3.3 La perspectiva psicoanalista

De acuerdo a Bosello (1998), Freud considera que la moralidad infantil es una moral externa. El niño obedece al principio de placer y en un segundo momento aprende a esperar para satisfacer sus necesidades obedeciendo al principio de realidad. A medida que va creciendo, y que los padres van mostrándose más autoritarios, los niños comienzan a inhibir algunos comportamientos que antes manifestaban de manera espontánea y así aprenden a controlar manifestaciones y a respetar las prohibiciones externas.

Este autor afirma que para Freud la moralidad y los sentimientos sociales más elevados se adquieren como consecuencia de la superación del complejo de Edipo y como resultado de la compensación de los impulsos hostiles insatisfechos.

Durante la adolescencia se examinan y se ponen en discusión los principios morales interiorizados en la niñez, formándose así un nuevo sistema de valores más personal.

Gatti (1988) señala que la primera obra de educación moral fue la de Durkheim, a principios del siglo pasado aunque, al mismo tiempo, la educación moral recibió atención de Freud (1856–1939), Jung (1875-1961) y A. Freud (1895-1982). Desde entonces el tema de educación y desarrollo morales constituye un capítulo importante en la metodología pedagógica y psicología evolutiva.

1.3.4 La perspectiva conductista

El conductismo se centra en los comportamientos que pueden observarse, medirse y registrarse. Los conductistas buscan factores inmediatos y observables que determinen si una conducta específica continuará. Reconocen que el ambiente influye mucho en la conducta y creen además que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa su desarrollo.

El estudio de los valores no tuvo gran impacto en esta corriente, puesto que los conductistas, interesados en dar estatus científico a la psicología, restringieron su marco de trabajo a los aspectos en los cuales fuera posible la observación y cuantificación objetiva de la conducta externa y restaron importancia a constructos que apelan a procesos psicológicos internos -como es el caso de los valores- por lo que este concepto, desde este campo de estudio, no podía ser estudiado desde la observación rigurosa de la conducta pues lo consideraban subjetivo y difícil de definir operacional y funcionalmente.

Esta corriente de pensamiento psicológico define la moral en términos de sólo comportamiento y se la considera como la capacidad de resistir a la tentación de infringir normas y reglas. Este planteamiento tiende a considerar la moralidad en términos objetivos y explicables independientemente de cualquier valoración de intencionalidad o de sentimientos individuales respecto a las normas, Bosello (1968).

Bandura (1977), aunque se le asume como un teórico de la posición conductista, se aleja un tanto de los presupuestos de esta corriente y adopta posiciones más cercanas a los paradigmas cognoscitivista, destacando que los factores personales internos – creencias, auto percepciones- ocupan un lugar central en la regulación de la conducta. Para Bandura (1977), la conducta humana no es una mera reacción a estímulos específicos, sino el resultado de un proceso de toma de decisiones que surgen de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe.

Este autor ha desarrollado la *Teoría del Aprendizaje Social* (1977) y aborda la autorregulación de la conducta como una meta importante del proceso de aprendizaje y de socialización. Reconoce que el contexto social tiene una influencia poderosa en la adquisición del comportamiento, de las normas, reglas y criterios que el sujeto usa para guiar su conducta.

La teoría del aprendizaje social sostiene que el niño aprende los comportamientos sociales por observación e imitación de modelos, es decir, los niños aprenden de sus padres.

Esta teoría postula la identificación del niño con los padres que es el elemento que más influye en la manera como adquiere el lenguaje, enfrenta la agresión, desarrolla un sentido moral y aprende los comportamientos sociales. Por otro lado esta teoría atribuye las diferencias de personalidad a la socialización, expectativas y los procesos mentales, Zimbardo (2005).

1.3.5 La perspectiva cognoscitivista

Con la aparición de la psicología cognitiva en los años 50 y 60 se ha producido un interés marcado por los constructos internos debido a que uno de los hechos más importante de la psicología actual es la interpretación cognitiva de la personalidad, por lo que el estudio de los valores ha ocupado un lugar en las investigaciones empíricas de personalidad.

Esta teoría ve a la persona como seres que viven y crecen con sus propios impulsos internos y patrones de desarrollo. Esta perspectiva se relaciona con los procesos del desarrollo del pensamiento y tiene dos grandes características: ve a las personas como seres activos y no reactivos y hace mayor énfasis en el cambio cualitativo (cambio en la manera de pensar en las diversas edades) que en los cambios cuantitativos. Los teóricos cognoscitivistas se interesan en cómo los cambios en el comportamiento reflejan cambios en el pensamiento.

Para muchos psicólogos la corriente cognoscitivista ha facilitado el estudio de los valores. En ese sentido, Gecas (1982), sostiene que el interés de los valores en el ámbito psicológico se ha producido con la revolución cognitiva de la psicología establecida en los años 70-80.

Esta perspectiva hace hincapié en los procesos internos para explicar la conducta, lo que conlleva a aceptar la naturaleza humana activa, consciente, que planifica, guía y dirige sus acciones hacia metas propuestas.

Desde las primeras investigaciones sistemáticas sobre valores los estudiosos se centran en la perspectiva cognoscitivista dando como fruto la aparición de diferentes teorías que han ido evolucionando a lo largo de años.

La psicología, para estudiar los valores desde la perspectiva cognitiva, ha tenido que hacer uso de abordajes empíricos por la necesidad de lograr determinados niveles de rigor metodológico al mirar dentro del sistema del individuo. El avance en los instrumentos de medidas y las nuevas técnicas en el análisis de los datos ha permitido abordar de manera empírica el estudio de los procesos internos.

Este avance ha permitido además una mejor comprensión acerca de cómo se realiza la construcción de valores en el individuo, cómo se forman, cómo se captan, cómo se cambian y cómo se relacionan con la conducta.

1.3.6 La perspectiva cognitivo-evolutiva

Este modelo estudia el desarrollo moral, subrayando la importancia de la estructura cognitiva del sujeto y de la interacción de la persona con los demás. El hombre es considerado como un ser en busca de valores, capaz de juzgarse a sí mismo y a la realidad. Un pionero de la investigación del campo moral ha sido Piaget (1971). Otro investigador, dentro de esta perspectiva, es Kohlberg (1992).

La teoría de Piaget sigue siendo un punto de referencia clásico para la comprensión del desarrollo cognitivo, aunque en investigaciones actuales se han encontrado formas más flexibles que éstos para analizar el desarrollo cognitivo; se plantea que los valores varían en términos de la importancia que un individuo da a una meta.

El enfoque de este estudioso mira la calidad del funcionamiento intelectual, hace hincapié en la evolución de las estructuras mentales y en cómo los niños se adaptan al ambiente. Plantea que el conocimiento se desarrolla en etapas. Estableció un enfoque para abordar el desarrollo cognoscitivo, es decir, el crecimiento en sus procesos de pensamiento que le posibilita adquirir y utilizar el conocimiento acerca del niño.

La teoría de Piaget resulta relevante por su contribución innovadora a la comprensión del desarrollo cognoscitivo. Las investigaciones recientes han confirmado algunos de sus supuestos aunque han rechazado otros, como es el caso de Kramer (1983) quien señala que algunos investigadores refutan el tiempo en que según Piaget se

presentan algunos logros. Por otro lado Baillergeon (2004), citando a Feldman (1990), advierte sobre formas más flexibles para estudiar el desarrollo.

Piaget (1971), en su teoría, plantea cuatro etapas en el desarrollo del pensamiento: etapa sensoriomotora (de 0 a 24 meses), etapa pre-operacional (de 2 a 7 años), etapa de operaciones concretas (de 7 a 11 años) y por último etapa de las operaciones formales (de 11 años en adelante).

En la última etapa, el pensamiento del adolescente se vuelve abstracto. Los adolescentes empiezan a plantearse preguntas profundas acerca de la verdad, la justicia y la existencia, buscando respuesta a sus problemas de una forma sistemática.

Piaget postula que hay dos grandes etapas en el proceso del desarrollo moral. El de la moral heterónoma y el de la moral autónoma. En la primera el niño basa su juicio moral en función de la obediencia a la autoridad. En la etapa autónoma, o de equidad y colaboración, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro.

Kohlberg (1978) continuó los trabajos de Piaget. A partir de los estudios de éste supuso que el desarrollo moral era un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo. Señala varios estadios secuenciales con la salvedad de que cada individuo transita por ellos a un ritmo propio.

El desarrollo del juicio moral conlleva un apoyo educativo explícito. Si falta, el ser humano se estaciona en el segundo o tercer nivel. Éste es el argumento más claro a favor de la responsabilidad de la escuela en la estimulación del desarrollo del juicio moral.

Según esta teoría el desarrollo moral se puede estimular, pero no se pueden enseñar los principios básicos del juicio moral a los que cada individuo debe llegar de acuerdo a su propio proceso evolutivo.

Para estimular el desarrollo del juicio moral el maestro debe propiciar un clima de confianza y de libertad de expresión, utilizando estrategias para reflexionar sobre problemas morales y dialogar y discutir en torno a ello.

Ponerse en el lugar de otros, y vivir en la vida cotidiana de la escuela los valores superiores de respeto a la dignidad de la persona y justicia, no sólo en el aula sino en la organización de la escuela como institución debe convertirse en fuente de aprendizaje de valores. La escuela como institución y el aula como micro sociedad deben vivir relaciones interpersonales y formas de tomar decisiones acordes con los valores que los alumnos deben descubrir.

Se aprecian tanto los planteamientos de Piaget como los de Kohlberg para la comprensión de los valores como estructuras cognitivas que orientan la conducta. La formación en valores supone el desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras de valores así como sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás.

Pérez Delgado, Mestre y Moltó (1990) señalan que Kohlberg postula que el desarrollo del razonamiento moral se produce a través de tres niveles y seis estadios. Los niveles son:

a) Nivel pre convencional: Responde a las normas culturales y a la etiqueta “bueno o malo”, pero interpretado en función de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción o en términos del poder físico que establece las normas. Engloba:

b) Estadio 1: Egocentrismo. “Lo correcto es lo que me beneficia”.

c) Estadio 2: Orientación instrumental-relativista. “Lo correcto es lo instrumentalmente satisface mis necesidades”. Las relaciones humanas se entienden como un intercambio mercantil.

d) Nivel convencional: El criterio de lo “bueno” y “malo” viene determinado por consenso. El individuo funciona por criterios grupales. Engloba:

e) Estadio 3: Orientación de la concordancia interpersonal. La conducta correcta es que gusta a los demás y es aprobada por ellos. El criterio moral reside en la aprobación grupal.

f) Estadio 4: Orientación legalista y de mantenimiento del orden. El orden social, en abstracto, determina el criterio moral.

g) Nivel post convencional: Nivel de madurez moral. Comprende:

h) Estadio 5: Orientación del contrato social. Corresponde a la moral de los derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.

i) Estadio 6: Orientación de principios éticos universales.

Como se aprecia, el camino para llegar al nivel de madurez es largo y precisa de un ambiente educativo adecuado. Para llegar a la madurez hay que pasar por varias etapas intermediarias de madurez moral paralela en muchas fases a los niveles del desarrollo del conocimiento y la personalidad en general.

Kohlberg, según Gatti (1988), considera que el bien se puede enseñar, aunque el enseñarlo es mucho más, es hacerlo emerger. No es adoctrinar.

La madurez moral conlleva a la autonomía de la conciencia, racionalidad o a la integración de la personalidad.

Resulta importante referirnos a la teoría social planteada por Vigotsky, sobre todo al efecto que tiene la cultura sobre el desarrollo cognoscitivo.

La teoría social que planteó Vigotsky (1978) ha encontrado apoyo en los estudios transculturales del desarrollo. El concepto de internalización planteado por este teórico ayuda a explicar el efecto que tiene la cultura sobre el desarrollo cognoscitivo.

Al referirse al desarrollo social en el ciclo vital el autor citado sostiene que este enfoque plantea que las interacciones y expectativas sociales del individuo cambian a lo largo del ciclo vital donde el ambiente social y cultural interactúa con lo biológico.

El desarrollo social es importante, sobre todo, porque permite comprender la forma en que la cultura y el ambiente afectan ciertos aspectos de la vida. En este sentido,

Zimbardo (2005) sostiene que algunas teorías plantean que las personas que viven en circunstancias de limitaciones económicas sufren tensiones que no están presentes en el curso normal del desarrollo. Este planteamiento está apoyado por Crockett y Silbereissen (2000), citados por el mismo autor, cuando señalan que las condiciones en que muchas personas están obligadas a vivir ponen en riesgo su salud, seguridad y supervivencia.

1.3.7 La perspectiva del ciclo vital

Los psicólogos evolutivos estudian como la evolución ha moldeado los rasgos y conducta de los humanos. La psicología evolutiva se refiere a todo el transcurso de la vida humana cuyo cambio se centra en la descripción, explicación y modificación de cambio individual de la conducta y las diferencias interindividuales en dicho cambio a través del ciclo vital, Balls, Riese y Nesseboade (1981), citados por Molina (2009), facilitando o restringiendo la puesta en acción de los planes y propósitos que guían su comportamiento según estos presupuestos y que se explican a través de creencias y actitudes.

Hagestead (1990), citado por la misma autora, señala que la trayectoria vital se va dando en un conjunto de estatus y roles que asume el individuo a lo largo de su vida como una serie de acontecimientos que vive y configura el ciclo vital. En esta secuencia vital juegan un papel importante las etapas del desarrollo de Erickson (1979) -al cual nos referiremos más adelante- indica que en la adolescencia se dan una serie de cambios tanto cualitativos como cuantitativos.

La perspectiva del ciclo vital plantea que las tareas y metas cambian, originándose nuevos recursos que hacen posibles los ajustes. Según Baltes y cols. (1998), el desarrollo se produce a lo largo de toda la vida. El desarrollo ontogénico se refiere a un proceso a lo largo de toda la vida, desde la concepción hasta la muerte, asumiendo el desarrollo como el cambio en la capacidad adaptativa del individuo. Desde esta perspectiva las características biológicas no se toman como guía principal del desarrollo sino los cambios adaptativos, orientados a adecuarse a las necesidades del momento evolutivo que es lo que marcará la pauta evolutiva.

Uno de los propósitos de la psicología del ciclo vital es la identificación de cómo y cuándo se dan estos cambios, así como el establecimiento de un patrón de orden temporal y de interrelaciones.

En el enfoque del ciclo vital se presentan varios principios, entre ellos: la multidireccionalidad, multidimensionalidad, plasticidad y el contextualismo ontogénico.

El principio de multidireccionalidad se relaciona con la noción del desarrollo que hace hincapié en el pluralismo y la diversidad que se encuentran en los cambios ontogénicos como principio básico del ciclo vital, señalándose que existen diferentes niveles de cambios individuales con la edad (percepción, lenguaje, relaciones interpersonales, valores, entre otros) y cada uno de los cuales puede variar en una dirección diferente.

El principio de multidimensionalidad hace referencia a los diferentes niveles del individuo que cambian con la edad: los sistemas corporales, la inteligencia, la memoria, aptitudes, relaciones interpersonales y valores, entre otros.

El principio de plasticidad del desarrollo se refiere a la modificabilidad en el curso evolutivo y a la variabilidad intraindividual. Los seres humanos poseen un potencial para cambiar hacia formas de conductas o desarrollos diferentes de los que posee y esto en cualquier fase de su vida. La plasticidad puede evidenciarse en el grado en que las mismas personas manifiestan distintos comportamientos al exponerse a condiciones de vida diferentes.

El principio de contextualismo ontogénico vincula el desarrollo a un espacio y a un momento histórico determinado atendiendo al contexto en el que él mismo opera, Baltes (1998). Este principio asume que cualquier teoría del ciclo vital ha de partir de una visión contextual en la que los procesos se desarrollan en diferentes espacios.

Según este principio, en la modificación de este comportamiento intervienen las influencias normativas relacionadas con la edad, influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas, como responsables del cambio intra e interindividuales siendo ellos mismos susceptibles al cambio. Para algunos investigadores las influencias normativas relacionadas con la edad se refieren a determinantes biológicos y ambientales que están correlacionados con la edad cronológica.

Al referirse a las influencias normativas relacionadas con la historia, muchos estudiosos consideran que consisten en acontecimientos y normas generales experimentados por una cultura dada en conexión con el cambio biosocial afectando así a los individuos en una época determinada y en una sociedad determinada, mientras que las influencias no normativas se refieren a determinantes ambientales y biológicos que aunque son significativos sobre las historias vitales individuales se refieren a experiencias idiosincráticas.

Erik Erickson (1977) plantea un desarrollo psicológico que evoluciona en forma epigenética, es decir con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas, con influencia de la realidad social sobre el individuo. Su punto de partida es el desarrollo del yo que abarca la totalidad de la vida humana. En cada de los ocho estadios diferenciados de Erickson el yo debe resolver tareas específicas, con repercusiones psicológicas universales, antes de proseguir a la siguiente etapa.

Estas crisis deben ser resueltas dentro de una polaridad determinada. La primera, infancia (confianza básica versus desconfianza), la segunda que va de dos a tres años (autonomía versus vergüenza y duda), la tercera que va de los tres a los cinco años (iniciativa versus culpa), la cuarta llamada etapa de latencia (industria versus inferioridad), la quinta que corresponde a la adolescencia y la juventud (identidad versus difusión de la identidad), la sexta adultez joven (intimidad y solidaridad versus aislamiento), la séptima adultez (generatividad versus estacionamiento) y por último, la octava, madurez (integridad versus desesperación).

Estos estadios se articulan al medio social que influye, en una forma particular, para cada sociedad sobre la resolución individual de las tareas correspondientes. De las etapas señaladas Erickson se ha ocupado especialmente de la adolescencia y la juventud, ya que considera que los problemas de identidad han adquirido importancia. En el período del desarrollo llamado adolescencia ocurre la crisis de identidad lo que significa que en la crisis de identidad influyen factores psicológicos y biológicos que aseguran la base somática a un sentido coherente de mismidad vital de un organismo.

El aspecto "social" de la identidad, debe explorarse dentro de la dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse a sí mismo.

A lo largo de la vida el establecimiento y mantenimiento de esa fuerza que puede reconciliar discontinuidades y ambigüedades depende del apoyo, primero de modelos parentales y después de modelos comunitarios.

La juventud, en particular, depende de la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo y en consecuencia se da cuenta si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para ser "confirmado" por el proceso de identidad o está debilitado para sugerir su renovación. De acuerdo a Erickson (1977) la identidad psicosocial posee un aspecto psichistórico y las biografías están entretejidas con la historia.

La crisis de identidad, en ocasiones, es escasamente perceptible pero a veces lo es muy marcadamente en algunos jóvenes. La crisis está señalada como un período crítico. Un individuo puede perder la esperanza en su capacidad para contener los elementos negativos dentro de su identidad despertándose en él una ira específica y es ahí donde el desarrollo de identidad pierda la integridad.

Así, un delincuente no comprometido puede volverse criminal. Tal ira potencial puede ser explotada por líderes psicópatas que se vuelven los modelos predestinados para una súbita rendición ante doctrinas y dogmas totalitarias en lo que la identidad negativa se vuelve predominante.

La ira despertada por la pérdida de identidad amenazada puede explotar en la destructividad arbitraria del populacho o puede servir a la eficiente violencia de las máquinas de la destrucción organizada.

1.4 Tipologías y jerarquías de valores

Resulta difícil establecer un orden jerárquico conveniente para todos los seres humanos ya que cada sujeto es individual e irrepetible. A partir del siglo XX se presentan algunas tipologías jerárquicas de los valores establecidos por diferentes estudiosos.

Palencia (2006) señala que las tipologías más importantes de valores, las cuales expondremos más adelante, son las de los siguientes estudiosos: Scheler (1951), Parsons (1951), Maslow (1954), Spranger (1954), Allport y Vernon (1961), Rokeach (1973), Hofstede (1984) y Schwartz y Bilsky (1987).

Por su parte Ros (2001) sostiene que las tipologías más importantes son las de Hofstede (1980), Inglehart (1998), Triandis (1995), Rokeach (1973) y Schwartz (1987).

Para Llinares (2001) las teorías que constituyen los dos pilares de las investigaciones recientes son: Rokeach (1973) y Schwartz y Bilsky (1990), mientras que Brinkmann (2000) la teoría de valores en la que se basan las investigaciones más recientes es la de Schwartz y Bilsky (1987 y 1990). En esta misma línea Carrasco y Osses (2008) afirma que la teoría de Schwartz y Bilsky (1987) es la más utilizada para estudiar valores.

Scheler (1941), citado por Palencia (2006), considerado uno de los primeros estudiosos de los valores, establecía que la tipología y jerarquización de los valores es inherente a la esencia de los mismos. Este autor señala criterios en los valores, a saber, durabilidad, divisibilidad, fundamentación, profundidad, satisfacción y relatividad y sostiene que esos rasgos le dan características a los valores de estables en el tiempo, unitarios no fragmentados, generándose otros valores dependientes como es el valor religioso.

Basándose en estos criterios presenta la tipología y jerarquización de los valores donde señala los inferiores hasta los más sensibles y van de lo agradable a lo desagradable, señala los valores vitales como la modalidad de sentimientos vitales, luego van los valores espirituales que incluyen lo estético, lo bello, lo feo, lo justo, lo injusto y conocimiento de la verdad y falsedad. En el nivel superior sitúa los valores trascendentales que son los más simples y contemplan las características de ideales o espirituales.

Este autor presenta una concepción ideológica de los valores que niega la autonomía de los mismos ya que describe, según él, criterios de fundamentación del valor, todo depende o se funda en el nivel supremo que está fundamentado por lo espiritual o religiosos como eje central de la creación.

Scheler plantea el concepto de persona desde el punto de vista ético y no desde el punto de vista ontológico ni como persona de acto.

Caminus (2001), citado por Palencia (2006), señala que Scheler presenta una concepción biológica de los valores que niega la autonomía de los mismos al sostener que según el criterio de fundamentación del valor todos se fundamentan en el nivel supremo que está representado por lo espiritual.

Parsons citado por Parsons y Schils (1951) y Ros (2001) presenta la tipología de los valores la presenta en cinco categorías que se manifiestan en cualquier acción humana. Los criterios son: activación del impulso y la disciplina, interés privado, interés colectivo y trascendencia versus inmanencia y modalidad de los objetos.

Para Parsons la tipología de los valores está representada por cinco grandes categorías que se manifiestan en cualquier tipo de acción humana. Esos criterios son: activación del impulso y la disciplina, intereses privados e intereses colectivos, trascendencia versus inmanencia y modalidad de los objetos. Los demás reflejan la manera de relacionarse las personas con los objetos y las situaciones. Para Parsons los individuos actúan a nivel personal motivados por sus necesidades y la búsqueda de gratificación.

Spranger, citado por Quintana (1998), presenta seis posibilidades de tipos de hombres básicos: hombre teórico, hombre económico, hombre estético, hombre social, hombre político y hombre religioso. Estos caracteres están conformados por valores polarizados en una de las categorías, que dirigen sus vidas y los cuales son el centro de su motivación. Cada persona se mueve según sus ideales.

Allport, Vernon y Lindzey (1961), presentan una tipología basada en modelos de hombres de Spranger con las siguientes categorías: teórico (racional y lógico); económico, tipo de valor que tiene su origen en la satisfacción de necesidades corporales, sociales y económicas; estético, que incluye la armonía y la belleza (relaciones personales y sociales); político, guiado por la búsqueda de poder. A partir de la tipología de Allport aparecen los primeros estudios psicológicos empíricos de sistemas de valores.

Rokeach, citado por Llinares (2001), quien en su tipología señala dos tipos de valores: terminales, entre los que se encuentran los personales (auto realización, felicidad y armonía interna) y sociales (seguridad social, nacional e igualdad); e instrumentales (ser honesto, ser responsable). Los terminales hacen referencia a los estados finales de existencia mientras que los instrumentales se refieren a modos de conducta. Esta tipología es utilizada en muchas investigaciones actuales.

Gouveia y Clemente (1998) señalan que Hofstede presenta una tipología de valores derivada en cuatro dimensiones: distancia de poder; evitación de la incertidumbre; masculinidad-feminidad, e individualista y colectivistas.

Por su parte Schwartz y Bilsky (1987) describen diez tipos motivacionales o dimensiones de valores. Su tipología expresa un objetivo motivacional organizado en función de un conjunto de relaciones dinámicas. En el 1992, estos estudiosos presentaron un modelo teórico donde se puede evidenciar las relaciones entre los tipos motivacionales y dimensiones bipolares.

Las dimensiones bipolares son: apertura al cambio (autodirección y estimulación versus conservación, seguridad, conformidad y tradición) y auto trascendencia (universalismo y benevolencia versus autopromoción, poder).

Estos autores dividen los valores según sus intereses en: colectivistas (benevolencia, tradición y conformidad); individualistas (poder, logro, autodirección, estimulación, hedonismo) y mixtos (universalismo, seguridad). Por otro lado señalan que cuando los valores no son compatibles generan conflictos.

Al analizar cada una de estas tipologías se puede notar la evolución y desarrollo del estudio de los valores, observándose que Scheler (1941) presenta una visión teológica

de los valores mientras que Allport (1961), basándose en el modelo de hombre de Spranger presenta una tipología donde incluye lo racional y lo lógico.

También Rokeach, con el establecimiento de valores terminales e instrumentales, jerarquiza los valores según criterios de importancia. Schwartz y Bilsky (1987), por su parte, describen los valores en tipos motivaciones y desarrollan una teoría circular de los valores que permiten estudiar su estructura y contenido. Las investigaciones sobre valores que se desarrollan en la actualidad parten, por lo general, de estos dos últimos modelos, los cuales se han convertido en los dos pilares para el análisis del constructo valor.

1.5 Teorías actuales que abordan los valores

Ros (2001) sostiene que a mediados del siglo XX los científicos sociales comenzaron a estudiar el tema de los valores y es hacia fines de la década de los 80, y durante la del 90, cuando se comienzan a desarrollar teorías transculturales integradas sobre el análisis de valores a nivel personal y cultural con la finalidad de poder encontrar dimensiones comunes con su significado equivalente que posibiliten la comparación entre personas y grupos sociales.

Para Ros (2001), las teorías transculturales de Hofstede (1980), Triandis (1995), Inglehart (1998) y Schwartz (1990) representan, en la actualidad, las formulaciones más contrastadas sobre las dimensiones culturales de valores. Palencia (2006), coincide prácticamente con Ros aunque no incluye a Inglehart en su propuesta.

Para Llinares (2001) las teorías de Rokeach (1973) y de Schwartz-Bilsky (1987) constituyen los fundamentos para estudiar los valores.

Dentro de las teorías acerca de los valores se hará hincapié en las que constituyen, a nuestro juicio, los pilares en el marco de las conceptualizaciones recientes.

1.5.1 Teoría axiológica de Hofstede

De acuerdo a Martín y Sánchez (1999) citados por Palencia (2006) Hofstede fue uno de los primeros investigadores en realizar estudios de los valores en 40 países. Ha encontrado cuatro dimensiones dicotómicas que distinguen las culturas estudiadas. Estas son:

a) Dimensión distancia de poder que contempla como se encuentra distribuido el poder en los niveles de la organización y el grado en que los miembros de una sociedad aceptan como legítimo, que el poder en las instituciones y en las organizaciones esté desigualmente distribuido.

b) Dimensión evitación de la incertidumbre que describe las medidas en que se toleraría la desviación a las normas y a los valores establecidos.

c) *Dimensión de masculinidad-feminidad* que contempla la preferencia por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material como opuesto a una referencia por las relaciones personales, la modestia, la atención a los débiles y la calidad de vida.

d) *Dimensión de individualismo-colectivismo* que plantea el grado en que una cultura fomenta la independencia y la confianza en sí mismo en oposición a la cohesión grupal.

De las dimensiones halladas anteriormente por este autor el mayor interés fue hacia el individualismo-colectivismo siendo el primero considerado como una dimensión con dos polos, que representaba la independencia emocional y la autonomía de la persona con respeto a grupos u otras organizaciones. Su polo opuesto representaba la dependencia emocional y la interdependencia.

1.5.2 Teoría axiológica de Triandis

Triandis, Bontempo, Villareal, Assai y Lucca (1988) tomaron como referencia el modelo teórico de Hofstede y perfeccionaron las ideas en relación al individualismo y colectivismo. Éstos lo hicieron dando mayor importancia a los procesos psicológicos y recurriendo frecuentemente a conceptos como el yo e identidad de grupos.

Desarrollaron la dimensión de ideocentrismo-colectivismo para expresar la organización de los valores de las personas, describiendo que en el ideocentrismo existe un predominio de valores de autonomía e independencia de las personas frente a los grupos y en el alocentrismo los aspectos personales, como necesidades e intereses, están en un segundo plano frente a las de los grupos.

Triandis (1994) describe que la mayoría de las conductas de los individualistas ocurren cuando la persona está sola o en pareja mientras que las colectivistas se dan en pequeños grupos, es decir, que el comportamiento cooperativo sería más propio de estructuras colectivas, dado que las personas son socializadas para ayudar a los miembros de los grupos de los que forman parte, existiendo una relación entre el individuo y el endogrupo que subsiste por muy altas que sean las presiones por la subordinación de los objetivos individuales a los colectivos.

Mientras que la competición parece ser más frecuente en las culturas de tipo individualista debido al énfasis de la autoafirmación de las personas a través del éxito según criterio social.

1.5.3 Modelo piramidal de Maslow

El modelo de Maslow ha sido planteado por Rivee (2004). Este autor señala que Maslow desarrolló su idea de que los motivos humanos básicos forman una jerarquía y

plantea que las necesidades de cada nivel deben ser satisfechas antes de satisfacer el segundo nivel.

En esta jerarquía, las necesidades van desde las biológicas a las de autorrealización –desarrollo de capacidades-. La teoría de Maslow está construida alrededor de una pirámide en la que se deben satisfacer las necesidades de la base para pasar a satisfacer otras necesidades.

Para Maslow el hombre tiene desde su nacimiento las fuerzas para su desarrollo, es decir, tendencia a la autorrealización.

Maslow (1985) presenta la estructuración escalonada de los valores. Sostiene que los valores o necesidades guardan una relación evolutiva y jerárquica. De acuerdo con un orden de fuerza de prioridad los valores se ordenan jerárquicamente y van desde los más básicos a los más elaborados. Este autor sitúa en la base de la pirámide de necesidades los motivos de supervivencia que incluyen las necesidades fisiológicas y de seguridad.

En el siguiente escalón sitúa la necesidad de pertenencia “ser aceptado y querido” y de autoestima “recibir aprobación y reconocimiento”. En el siguiente escalón sitúa la necesidad de crecimiento personal, la apreciación estética “disfrute del orden y belleza”, la necesidad de autorrealización que es la expresión del propio potencial e identidad.

1.5.4 Teoría de Hall&Tonna

El modelo de estructuración de valores de Hall&Tonna, analizado por Bunes (1997), relaciona los valores con determinadas etapas del desarrollo, señalando valores prioritarios de cada etapa.

Estos estudiosos consideran que los valores son prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en la conducta externa. La taxonomía propuesta por estos autores identifica 125 valores o palabras valor que son comunes a diferentes culturas. Sostienen que no hay valores buenos o malos sino combinaciones peculiares de valores que reflejan la forma de entender el mundo de los individuos y las instituciones.

Estos teóricos califican los valores en cuatro etapas de madurez en los valores del mundo adulto.

A cada fase corresponde una visión del mundo representada por un grupo específico de valores de la lista de 25 valores universales.

En la primera fase la realidad se experimenta como amenazante u hostil y los valores prioritarios son autocontrol o la sexualidad-placer. Esta etapa corresponde, en la pirámide de Maslow, al primer escalón.

En la segunda fase el mundo se presenta como un problema en el que hay que aprender a manejarse. El éxito depende de la acomodación a las normas del grupo de pertenencia. Los principales valores, en esta etapa, son aceptación, la aprobación o el logro. Esta etapa corresponde a la segunda en la pirámide de Maslow.

En la tercera fase el mundo es un proyecto en el que se debe participar. Se busca actuar creativamente desde valores como la actualización personal, búsqueda, planificación. Esta etapa corresponde al escalón tercero de la pirámide de Maslow.

En la fase cuatro el mundo es un misterio al que debemos cuidar. Surge la preocupación por cosas globales, universales y los valores son los derechos humanos, la verdad, la sabiduría. Esta etapa corresponde a la última de Maslow.

1.5.5 La taxonomía de Rokeach

Rokeach (1973), calificado como el padre fundador del estudio moderno de los valores, con su distinción entre valores finalistas y valores instrumentales, define los valores como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final del ser, lo cual incluye un componente cognitivo (creencias) y un componente afectivo (evaluación).

Este autor indica que los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas, por una parte, y del comportamiento social por la otra, de donde se desprende que los valores guían la conducta a nivel individual y social.

Rokeach (1973) considera dos tipos de valores: los valores terminales que indican los fines de las personas y pueden ser personales “felicidad, armonía interna” o sociales “paz, igualdad, justicia” y los valores instrumentales que representan los medios para lograr los valores finales y se refieren a modos idealizados de conductas que pueden ser de dos formas: morales (ser honesto, responsable) y competenciales (ser capaz, curioso, imaginativo).

El sistema de valores de los sujetos es como un plan para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. Las funciones de los valores en el modelo de este autor es que los valores sirven como patrones que orientan toda la actividad humana en situaciones concretas de la vida. Valores como la obediencia, cortesía, autocontrol tienen como función principal la aceptación del sujeto por los demás y facilitan el ajuste personal a la sociedad.

Los valores sirven para mantener y exaltar la autoestima. Mediatizan la percepción que tenemos, así como los juicios que hacemos a los demás y de nosotros mismos. En esta función de defensa del yo, los valores promueven una base racional de autojustificación para que la satisfacción de ciertas necesidades no afecte el autoconcepto.

Algunos valores, para este autor, facilitan el autodesenvolvimiento del conocimiento que supone la indagación del significado, la necesidad de comprender, la atención hacia una organización de la percepción y la búsqueda de la claridad y coherencia en el pensamiento.

Entre las posiciones teóricas, Rokeach (1973) es pionero en el estudio de los valores y a partir de él han surgido nuevas aportaciones. Sus teorías, y las de Schwartz,

constituyen los pilares sobre los que se han asentado las modernas teorizaciones e investigaciones empíricas acerca de los valores.

1.5.6 Teoría de Schwartz

Shalom Schwartz, citado por Brinkmann (2000), propuso una teoría para la conceptualización psicológica de los valores. Desde esta teoría los valores son considerados entidades cognitivas, creencias o conceptos referidos a ciertos objetos y que sirven de criterios en la selección y evaluación de la conducta.

El autor citado sostiene que esta teoría facilita la comprensión de la dinámica de los valores y relaciona los valores con la motivación y le da un significado al contenido de los valores tanto psicológico como social. Este modelo estructura los valores en tipos motivacionales de orientación individualista por un lado y por el otro de orientación colectivista, señalando espacios intermedios entre ellos que permiten evidenciar conflictos entre los valores.

También postula que esta teoría conforma un modelo circular para el estudio de los valores donde las dimensiones se plantean desde las necesidades humanas básicas universales. Esta teoría proporciona una definición descriptiva de los valores y puede servir de modelo universal; establece una relación entre valores y motivaciones y presenta valores de carácter instrumental y valores terminales como elementos que guían la conducta de los sujetos.

De acuerdo a Brinkmann (2000) este enfoque permite estudiar la estructura de los valores en tipos motivacionales de tendencia individualista y de tendencia colectivista, a fin de presuponer la posibilidad de conflictos entre ambas tendencias; permite además comprender al ser humano. Es flexible al permitir comprender la dinámica de los valores humanos.

Para Schwartz (1992) los valores individuales son de dos tipos: los que dan prioridad a los valores de promoción personal y los de apertura al cambio. Los colectivistas son también de dos tipos: los que dan prioridad a la benevolencia y favorecen a los endogrupos y los colectivistas que valoran la tradición y la conformidad.

Por último presenta los tipos mixtos –individualistas y colectivistas- que incluyen los valores de seguridad y universalismo. La incompatibilidad entre los valores sugiere conflictos a nivel individual, grupal o social, ya que las acciones que se emprenden para realizar o conseguir cada uno tienen consecuencias psíquicas y sociales.

Schwartz (1994) desde un punto de vista cultural propone una teoría alternativa tomando de referencia a la estructura de valores culturales de Hofstede (1980) y Triandis (1990) En esta teoría se realiza la verificación de 44 valores que tienen significados equivalentes. Esto da como resultado 7 valores culturales.

Según Ros y Schwartz (1995) estos 7 valores culturales se definen del modo siguiente:

1. *Conservación*. Que enfatiza el mantenimiento del status-quo, delimita las acciones o inclinaciones de los individuos o grupos que pueden alterar el orden tradicional (obediencia, respecto a las tradiciones, orden social, seguridad familiar, autodisciplina. En el modelo el yo carece de significado propio y sólo tiene sentido como parte de la colectividad).

2. *Jerarquía*. Que hace énfasis en la legitimidad de la descripción jerárquica de roles y recursos fijos (poder social, humildad, riqueza). Contempla el énfasis en promover y proteger las ideas y el derecho independiente del individuo autónomo para perseguir sus propias metas intelectuales (curioso, de mente abierta y creativa).

3. *Autonomía afectiva*. Énfasis en promover y proteger el logro de la experiencia afectiva positiva (placer, vida excitante, vida variada). Autonomía intelectual constituyendo el núcleo del valor conocido, concepto general del individualismo.

4. *Competencia*. Valor que enfatiza en cambiar activamente el entorno y salir adelante a través de la autoafirmación (ambición, éxito y riesgo).

5. *Armonía*. Énfasis en escapar de forma armoniosa con la naturaleza y el medio ambiente (unidad con la naturaleza, protector del medio, mundo de belleza)

6. *Compromiso igualitario*. Incluye valores que hagan énfasis en el compromiso voluntario por promover el bienestar de los demás (igualdad, justicia social, responsabilidad, ayuda).

Brinkmann señala que Shalom Schwartz propuso una teoría para la conceptualización psicológica de los valores.

Schwartz (2001) presenta 10 tipos motivacionales de valores con sus fuentes y requisitos universales. Esta teoría postula que a un nivel básico los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas. Este continuo o interrelación da lugar a una estructura circular.

La naturaleza de este continuo queda clarificada por el énfasis motivacional compartido en los tipos valorativos adyacentes.

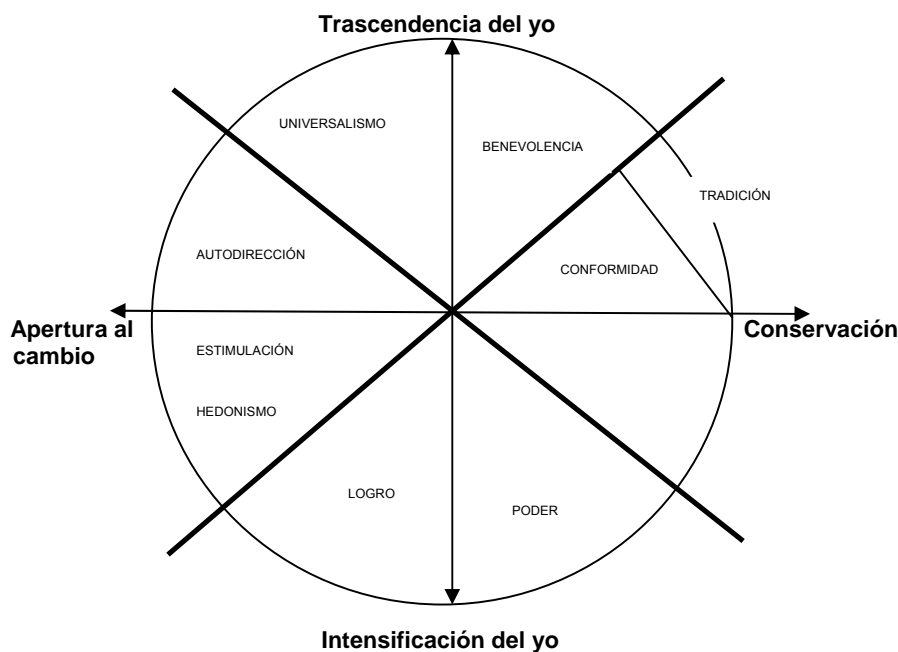
Como ejemplo de las ideas que expresan este continuo podemos expresar:

a) *Poder y logro*, que enfatizan la superioridad y la estima social.

b) *Hedonismo*, el cual se centra en la satisfacción personal pero tanto puede dar un tipo de relación representada por las oposiciones en competencia que puede traer conflictos internos en las personas y externos en los contextos en que se relaciona cotidianamente.

De acuerdo a Brinkmann, Schwartz (1992,1994 y 2003) presenta un modelo de relación dinámica de los valores entre los tipos de motivaciones de valores. También presenta los cuatro polos: *auto-trascendencia* que incluye universalismo y benevolencia, *autopromoción* que incluye logro y poder, *conservación* que incluye tradición, conformidad y seguridad y *apertura al cambio* que incluye autodirección, estímulo y hedonismo.

**Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales de valores
(Tomado de SCHWARTZ, 1992, p.45)**



Gráfica nº 1

1.5.7 El modelo Schwartz y Bilsky

Brinkmann (2000) presenta la teoría de Schwartz y Bilsky (1987) a la luz de la cual se analizará esta investigación ya que la misma es un estudio similar al realizado por Brinkmann en la Universidad de Chile. También se ha utilizado el cuestionario de valores adaptado en Chile por este investigador.

Coincidimos con este autor en que esta teoría tiene varios aspectos importantes al momento de probarse empíricamente su validez universal ya que contiene una definición de los valores bastante descriptiva que sirve de modelo universal. Establece una relación entre valores y motivaciones u objetivos motivacionales, relación que le da a los valores una significación (contenido psicológico y social). Considera la existencia de valores que poseen el carácter de instrumentales y de terminales como elemento que guía la vida de los sujetos.

También estructuran los valores en tipos motivacionales de tendencia individualista y colectivista, situando zonas intermedias de ellos a fin de presuponer la posibilidad de conflictos entre ambas tendencias. Además derivan los tipos o dimensiones motivacionales de los valores de necesidades humanas básicas universales dándole

fundamento a la teoría del ser humano. Finalmente, es una teoría flexible que permite conocer el dinamismo de los valores humanos.

De acuerdo a Brinkmann (2000), Schwartz y Bilsky (1987) generaron una definición operativa universal acerca de los valores, incorporando en ella cinco características que formalmente estaban contenidas en la mayoría de las definiciones conocidas y que teóricamente hacen más comprensible su presencia en el sujeto humano.

En 1987, Schwartz y Bilsky -a partir de estudios previos realizados por Kluckhohn (1951), Parsons (1957) y Rokeach (1973)-, propusieron una teoría acerca de la estructura psicológica de los valores considerando que un valor es “el concepto que tiene un individuo de un objeto, terminal, instrumental, transituacional, que expresa intereses individuales, colectivos o ambos, referidos a un dominio o área motivacional y que es evaluado en un rango de importancia como principio rector de vida”.

Schwartz y Bilsky (1987), a partir de su definición de valores, reconocen varias facetas:

- un concepto creencia,
- que atañe a situaciones finales o comportamientos deseables,
- guía, selecciona y evalúa comportamientos y eventos,
- están ordenados entre sí por importancia relativa.

Carrasco y Osses (2008), afirman que dichos autores postulan que el contenido esencial de un valor radica en el tipo de preocupación motivacional, propósito u objeto que le dan origen y que se expresa en la actuación del sujeto. En atención a ello propusieron una tipología de los diferentes contenidos de valores al inferir de algunos estudios previos -Kluckhohn (1951), Pearsons (1952) y Rokeach (1973)- que estos representan en la forma de objetivos conscientes tres requisitos universales de la existencia humana presentes en todos los individuos y en todas las sociedades.

Estas necesidades son: necesidades de los individuos como organismos biológicos, requisitos de interacción social coordinada y necesidades de sobrevivencia y bienestar de los grupos. De estos tres requisitos o necesidades humanas universales los autores derivan once tipos de motivaciones de valores.

Estos autores postulan que el contenido primario de un valor radica en el tipo de preocupación motivacional u objetivo que le da origen y que se expresa en la actuación del sujeto. Propusieron una tipología de los diferentes contenidos de valores en forma de objetivos conscientes, tres requisitos universales de la existencia humana que están presentes en todos los individuos y en todas las sociedades: necesidades de los individuos como organismos biológicos, requisitos de interacción social coordinada, necesidades de sobrevivencia y bienestar de los grupos.

Estos tres requisitos o necesidades humanas universales son anteriores a la existencia de los individuos y esto, para manejarse en la realidad, deben reconocerlos, pensar acerca de ellos y elaborar respuestas para cada uno de ellos. Así, para ser miembros de los grupos, los seres humanos deben comunicarse. Gracias al desarrollo

cognitivo los individuos llegan a ser capaces de representarse las necesidades conscientemente al modo de metas o valores. Los conceptos valóricos culturalmente compartidos se transmiten a los miembros de una cultura a través del proceso de socialización.

La adecuada integración de ellos les permitirá la comunicación con los demás entorno a estas metas o valores.

Los dominios motivacionales de Schwartz y Bilsky son:

1. *Autodirección*. El objetivo que define este tipo de valor es ser independientes en la acción y el pensamiento “elección de la creación y la exploración independiente”. Se refiere a la confianza en sí mismo y a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción.

2. *Estímulo*. Esta necesidad se relaciona con los requerimientos de valores de autodirección. El objetivo motivacional de ellos es la emoción, la novedad y el desafío en la vida (una vida variada, excitada, osada, curiosa).

3. *Hedonismo*. Este tipo de dominio o tipo motivacional deriva de las necesidades orgánicas del sujeto y del placer asociado a la satisfacción de ellas. El objetivo motivacional que las gesta es simplemente la obtención de placer o gratificación sensual para el sujeto mismo (placer, disfrutar la vida, saludable)

4. *Logro*. (Realización). Este tipo motivacional de valores se define por la búsqueda del éxito personal, a través de la demostración de competencia en aspectos establecidos por los estándares sociales. Para que los individuos lleguen a obtener recursos de supervivencia deben alcanzar como requisito previo una realización competente a objeto de que la interacción social y el funcionamiento institucional sean exitosos.

5. *Poder*. Para justificar el funcionamiento de la vida social y motivar a los miembros del grupo a aceptarlos, éstos deben considerar y asumir el “poder” como un valor. Los valores de poder también pueden ser transformaciones de necesidades individuales para el dominio y control que los analistas de principios sociales han identificado y que han sido mencionado, inclusive, por analistas de valores. El objetivo central de los valores de poder es alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos “autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen pública, reconocimiento social, ser influyente”.

6. *Seguridad*. La meta o realización de este tipo motivacional es la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo, como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Aunque esta meta es invariable podría postularse la existencia de un solo tipo de seguridad o de dos tipos independientes: uno referido a la seguridad individual (salud) y otro referido a la seguridad del grupo (seguridad nacional).

7. *Conformidad*. Este dominio se extrae del requisito de que los individuos inhiban sus inclinaciones antisociales para que la interacción y el funcionamiento del grupo se

lleven armoniosamente. El propósito de este tipo de valor es restringir acciones, inclinaciones y probables impulsos que pueden alterar o dañar a otros y violar expectativas de normas sociales.

8. *Tradición*. El objetivo que motiva los valores de tradición es el respeto, la dedicación y la aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión imponen sobre uno mismo (respeto por la tradición, humilde, devoto, aceptar mi parte en la vida, moderado, respeto a los padres y mayores).

9. *Espiritualidad*. Teólogos, filósofos y sociólogos de la religión hacen hincapié en que el fundamento básico para las creencias, tradiciones y costumbres es dotar a la vida de un significado y coherencia frente a la aparente sin sentido de la existencia diaria. La mayoría de las religiones dan respuesta a la pregunta de ¿cuál es el último significado de la realidad? Tomando como referencia alguna fuerza o ser sobrenatural y la perspectiva no-religiosa como la fuente humana del significado en el mundo natural. Estas respuestas se refieren a lo que se conoce como preocupaciones espirituales y dominan al tipo de valor relevante “espiritualidad”. Si se responde al hecho de que su significado fundamental es una necesidad básica los valores de espiritualidad pueden constituir otro tipo universal King (1954), citado por Brinkmann (2000). Los valores de espiritualidad pueden constituir otro tipo universal. El objetivo de la motivación de tales valores tendría significado y se explicaría por la búsqueda de una armonía interior a través de la trascendencia de la realidad diaria.

10. *Benevolencia*. Este tipo motivacional encuentra una versión más estrechamente definida a partir del tipo de valor prosocial en que primeramente se incluyó este valor. La benevolencia centra su motivación en la preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos. Este enfoque, a juicio del autor, supone la necesidad de una interacción positiva entre los sujetos con el objeto de promover el florecimiento de grupos y la necesidad orgánica de afiliación. El objetivo de motivación de los valores de benevolencia es la preservación y mejora del bienestar de la gente con la cual está el sujeto en frecuente contacto personal (servicial, leal, indulgente, honesto, responsable, amistad verdadera y amor maduro).

11. *Universalismo*. Este tipo de dominio está relacionado con la noción de Maslow (1951) sobre la persona autoactualizada. El objetivo motivacional del universalismo como valor es el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección. Su propósito es lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general. Esto contrasta con el estrecho foco de interés de los valores de la dimensión benevolencia. La investigación acerca de los valores considerando el tipo de las culturas colectivistas versus individualistas demuestran la importancia de diferenciar entre estos dos tipos de preocupación prosocial (Schwartz (1990), Triandis (1990), citados por Brinkmann (2000)). Este objetivo es deducible de las necesidades de supervivencia de los grupos e individuos, reconocible cuando las personas se contactan con otros grupos y descubren la escasez de recursos naturales.

Dichas personas, entonces, se dan cuenta que no aceptar a otros como diferentes, tratarlos injustamente y no proteger el medio ambiente natural, llevará a un conflicto que

amenaza la vida y a la destrucción de aquellas fuentes de las cuales ésta depende. Aunque tales valores pueden no estar presentes en las escasas culturas homogéneas que quedan aisladas, probablemente pueden encontrarse en casi todas las otras (libertad, justicia social, igualdad, mundo en paz, mundo de belleza, protección del medio ambiente) (amor maduro, armonía interior, significado de vida, inteligente).

Brinkmann (2000) considera que un aspecto importante en la teoría (Schwartz y Bilsky (1987)) es el poder agrupar los valores en dos grandes categorías, de acuerdo al objetivo o tipo de meta que se persigue: valores instrumentales y valores terminales.

Añade el autor que esta distinción ha sido propuesta tanto por filósofos (Lovejoy (1950), Rescher (1969)), como por psicólogos (Braithwaite y Law (1985), Feather (1975)) y su importancia se demuestra en el hecho de que las investigaciones realizadas en diferentes culturas los valores aparecen efectivamente agrupados en estas categorías.

Valores terminales: son aquellos que representan “objetivos”, es decir, valores de meta que expresan situaciones finales definidas por un sustantivo. Ej.: libertad.

Valores instrumentales: llamados también conductuales o comportamentales, son aquellos que representan modos de comportamiento y que se expresan a través de adjetivos. Ej.: libre.

Otros autores, también, agrupan los valores en diferentes dimensiones, entre ellos, Zacarés (1994), Molpeceres (2001) y Llinares (2001).

Schwartz y Bilsky (1987) consideraron los valores como metas u objetivos y que sus logros deben estar al servicio de los intereses de los individuos mismos y/o de alguna colectividad. Así, aquellos valores que sirven de intereses individualistas son opuestos a los que sirven a intereses colectivistas.

Schwartz (1990) postula que los cinco tipos de valores que sirven primariamente intereses individualistas son: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección y se ubican en forma adyacente constituyendo en conjunto una región opuesta a otra que resulta de agrupar los tres tipos de valores que sirven primariamente a intereses colectivistas: benevolencia, tradición y conformidad. Esto es, efectivamente, lo que ocurre si se hace una proyección en el espacio bidimensional de las correlaciones obtenidas para la importancia asignada por los sujetos a los valores, al aplicarles el Value Survey (Schwartz (1990)).

Sostiene el autor que los tipos de valores universalismo y seguridad sirven a ambos tipos de fines y por lo tanto se ubican en los límites entre estas regiones. Finalmente, la ubicación del tipo de valores de espiritualidad aparece variable dependiente del conjunto de valores que se considere la constituya.

De acuerdo a Brinkmann (2000), Schwartz y Bilsky postulan que son afines entre sí los siguientes ocho grupos de tipos de valores:

- a. *Poder y Logro:* ambos enfatizan superioridad social y estima
- b. *Logro y Hedonismo:* se ocupan en conjunto del autoacrecentamiento.

c. *Hedonismo y Estímulo*: ambos fomentan el surgimiento de la afectividad placentera

d. *Estímulo y Autodirección*: involucran motivación intrínseca para el conocimiento y apertura al cambio

e. *Autodirección y Universalismo*: en conjunto expresan la confianza en el propio juicio y adaptación respecto a la diversidad de la existencia

f. *Universalismo y Benevolencia*: ambos se relacionan con el crecimiento de otros y el trascender los propios intereses. La mayoría de los valores de espiritualidad comparten también esta preocupación

g. *Tradición y Conformidad*: expresan la autorestricción y la sumisión. Algunos valores de espiritualidad comparten este esfuerzo

h. *Conformidad y Seguridad*: ponen su énfasis en la protección del orden y armonía de las relaciones

i. *Seguridad y Poder*: entre ambos no hay compatibilidad definida puesta que cada una de estas definiciones se ubican en los límites de intereses tanto individualistas como colectivistas

La búsqueda simultánea de valores de los siguientes tipos de grupos origina evidentes conflictos psicológicos y/o de carácter social.

1) Los tipos valóricos “Autodirección” y “Estímulo” versus “Conformidad”, “Tradición” y “Seguridad”: los primeros enfatizan el pensamiento propio y la acción independiente mientras que los otros favorecen la autorestricción sumisa, la conservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad social

2) “Universalismo” y “Benevolencia” versus “Logro” y “Poder”: puesto que los primeros implican el aceptar a otros como iguales y preocuparse por su bienestar, dificultan, en consecuencia, la búsqueda del éxito personal y el poder sobre otros

3) “Hedonismo” versus “Conformidad” y “Tradición”: éstos últimos implican en la práctica que el sujeto se resista a ceder a los propios deseos, los que se rechazan reprimiendo los propios impulsos y aceptan los límites impuestos eternamente por la cultura predominante o por el grupo

4) “Espiritualidad” versus “Hedonismo”, “Poder” y “Logro”: el primero constituye la búsqueda del significado de la realidad y vida diaria lo que se contradice con la búsqueda de recompensas sensoriales y materiales.

Sostiene el autor que Schwartz y Bilsky (1990) no incluyen la espiritualidad en la estructura teórica de relaciones entre tipos motivacionales de valores porque existen dudas sobre su universalidad y, además, porque las hipótesis sugieren dos posibles ubicaciones. La más probable es entre benevolencia y tradición, aunque también puede situarse entre benevolencia y universalismo. Los únicos valores incluidos para

operacionalizar diferentes conceptos de espiritualidad calzan todos en las definiciones de algunos de los tres tipos de valores.

Con el objetivo de verificar la universalidad de la estructura y relación dinámica entre los valores postulados por Schwartz y Bilsky, estos autores modificaron la encuesta de valores utilizada originalmente por Rokeach (1993) de modo que los sujetos asignaran a cada uno de los valores incluidos (26 terminales y 31 instrumentales) el grado de importancia que consideraban tenían para ellos como principios guías de sus vidas. Este instrumento fue utilizado por Carrasco y Osses (2005 y 2008), Palencia (2006), Zacarés (1994) Llinares (2001), que aportaron sus datos para investigaciones posteriores y proyectos internacionales.

1.6 Consideraciones acerca de estas teorías

Se considera que todas las teorías expuestas son importantes ya que, de alguna manera, aportan a la comprensión del constructo valor. Sin embargo, después de analizarlas, se considera que la de Schwartz y Bilsky (1987) es la más completa y la que más se ajusta al tipo de estudio que se está realizando ya que ofrece una definición operacional de valores y permite estudiar la estructura psicológica de los mismos, su contenido y la relación dinámica entre éstos. Será muy útil, además, la clasificación de valores que éstos ofrecen para los fines de esta investigación.

Estos autores presentan un paradigma que proporciona una estructura conceptual para la comprensión de los valores y las relaciones y conflictos entre ellos. La aplicabilidad de esta teoría ha quedado evidenciada por el gran número de investigaciones que se ajustan a este modelo teórico llevadas a cabo por varios investigadores entre los que cabe señalar Zacarés (1996), Molpeceres (1994), Brinkmann (1991), Llinares (2001) y Carrasco y Osses (2005-2008).

Este trabajo, por tanto, se analizará a la luz de los supuestos de la teoría de Schwartz y Bilsky y la teoría de las necesidades de Maslow.

Para Maslow (1954), citado por Ros (2001), existe una tipología y jerarquización de valores en la medida en que existe una jerarquía de necesidades, planteando cinco categorías organizadas de modo tal que parte de necesidades biológicas, necesidades de conservación en el medio ambiente, necesidades de interacción, necesidades de exploración del mundo externo y necesidades espirituales.

Las categorías están organizadas de tal manera que para poder ascender en la escala en busca de satisfacciones nuevas, las necesidades tienen que estar cubiertas en la base alimentaria.

Gouveia (2003) dice que Maslow concibe la naturaleza humana como benévola; no admite necesidades negativas o destructivas. Los valores en esta tipología son interdependientes y para que aparezca el nivel superior deben estar satisfechas o

realizadas las de autoconservación o básicas, las cuales son universales. Los valores están basados en concepciones motivacionales o individuales que se relacionan con la evolución y cumplimiento de las potencialidades de los seres humanos.

Para Maslow, citado por Ros (2001), existe una tipología y jerarquía de los valores en la medida en que existe una jerarquía de necesidades. Postula cinco categorías de necesidades: necesidades biológicas, necesidad de conservación del medio ambiente, necesidad de interacción, necesidad de exploración del mundo externo y necesidades espirituales. De acuerdo a Maslow las categorías están organizadas y para poder ascender en la escala, en búsqueda de la autorrealización debe satisfacer las necesidades básicas.

Los valores, en esta tipología y jerarquía son independientes, es decir, que para que aparezca el nivel superior deben estar satisfechas y realizadas las necesidades de autoconservación las cuales son universales y comunes a diferentes individuos y culturas. Los valores están basados en una concepción motivacional que se relaciona con la evolución y desarrollo de las potencialidades del individuo.

1.7 Investigaciones recientes en valores

Las investigaciones sobre valores han demostrado que este constructo de la personalidad se puede evaluar de forma empírica, Vera Martínez (2001).

Los investigadores descubrieron la incidencia de los valores en la conducta, lo que ha permitido incrementar las investigaciones en el campo de la psicología y la pedagogía.

En la revisión de la literatura sobre investigaciones en valores se ha observado que las mismas se inscriben dentro de teorías diferentes de los valores. Así, se han encontrado, como veremos más adelante, estudios que parten de la teoría de L. V. Gordon (1991), algunas toman como punto de partida a Rokeach (1973) y otras se fundamentan en la teoría de Hofstede (1980), Triandis (1995) e Inglehart (1998). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones revisadas presentan sus resultados a la luz de la teoría de Schwartz (2001) y de Schwartz-Bilsky (1987).

Los investigadores estudiados destacan diversas aproximaciones teóricas que permiten comprender algunos aspectos relacionados con valores como las de Rokeach (1973), Schwartz y Bilsky (1987), Pérez Delgado y Mestre (1990), Brinkmann (1991), Vera- Martínez (1994), Rotondi, Acevedo, Aquin y Nucci (1998), Carena, Grasso, Pisano, Tessio, Plaladín, Roblado, y Quiroga (2004), Ros (2001), Herrera (2007), Schwartz (2001), Llinares (2001), Cuevas, Marchena y Sedeño (2001), Zacarés (1994), Castro Solano y Nader (2004), Elzo (2004), Carrasco y Osses (2005-2008) y Palencia (2006).

Las investigaciones recientes, frente a las desarrolladas antes de 1970, se caracterizan por dar una mayor atención al desarrollo de escalas válidas y confiables para medir valores.

Rokeach (1973) ha sido considerado el padre del estudio sistemático de los valores. Parte de la consideración de los valores como creencias personales de carácter prescriptivo o normativo que están mediatizados por el contexto social, aportó una escala para medir valores, desarrolló una teoría acerca de los valores y uno de sus postulados sostiene que existe una relación funcional entre las prioridades de valores y un autoconcepto positivo.

A juicio de Llinares (2001), rara vez esta relación ha sido investigada de forma directa y sistemática quien a su vez señala que Schwartz (1996) consideró que el sistema conceptual de Rokeach tenía el inconveniente de que dificultaba la investigación sistemática de la relación entre valores y otras variables. Según Schwartz, Rokeach nunca llegó a desarrollar una teoría acabada acerca del contenido y estructura del sistema valor.

Schwartz-Bilsky (1987), citados por Llinares (2001), investigaron la relación entre valores y autoestima y obtuvieron un resultado sugerente sobre las relaciones entre valores y autoestima a partir de datos de veinte naciones. Estos autores, mediante técnicas de escalamiento multidimensional, encontraron que el ítem 'respeto a mí mismo' estaba localizado espacialmente en el centro del sistema de valores, en el punto en que todos los tipos de valores convergen, Llinares (2001). Estos investigadores realizaron varios estudios comprobando que la estructura de valores propuesta por Schwartz se repetía en diferentes culturas y grupos.

Diversos trabajos, como los de Pérez Delgado y García Ros (1991) han puesto de manifiesto la capacidad de influir en el juicio moral y hacer que los alumnos discutan dilemas morales de los utilizados por Kohlberg al tiempo que se modelan las formas superiores de razonamiento lo que permite facilitar el desarrollo de la capacidad de relacionarse de modo efectivo.

Pérez Delgado y Mestre (1990), realizaron una investigación para determinar en qué medida los diferentes estadios del razonamiento moral están asociados a diferentes subgrupos de valores a los que los sujetos asignan prioridad o preferencia. Estudiaron una muestra de jóvenes adolescentes (1287 sujetos) cuyas edades oscilaban entre 13 y 19 años de los cuales un 66,97% eran hombres y un 33,03% mujeres. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y la escala de valores de Rokeach, obteniendo los siguientes resultados: los sujetos de estudio obtuvieron un porcentaje de pensamiento moral postconvencional de 28,74%, los cuales mostraron sus preferencias por los valores finales de la escala de Rokeach colocando en los primeros cuatro lugares "tener un mundo de paz", "tener verdadera amistad", "tener libertad" y "tener felicidad" mientras que los valores postergados a los cuatro últimos puestos son, "seguridad nacional", "lograr la salvación", "tener una vida excitante" y "tener respeto y admiración por los demás".

En lo que respecta a los valores instrumentales, los sujetos de estudio han preferido, por término medio, y según este orden jerárquico, "ser honrado", "ser responsable", "ser abierto" y "ser alegre", señalando a los cuatro últimos puestos "ser indulgente", "ser ambicioso", "ser obediente" y "ser limpio".

Mestre, Pérez Delgado, Samper y Martí (2002), en su investigación, utilizaron el DIT de J. Rest que permite obtener una puntuación por sujeto para cada uno de los siguientes estadios de desarrollo moral: Estadio 2, Estadio 3, Estadio 4, Estadio 5A, Estadio 5B y Estadio 6. Además se obtiene una puntuación denominada “puntuación P” que resulta del sumatorio de las obtenidas en los Estadios 5A, 5B y 6; una puntuación A que mide el pensamiento negativista de los sujetos; y una puntuación M que controla en qué medida los sujetos han entendido la tarea. El DIT mide el razonamiento moral post convencional. Sólo de forma indirecta, el DIT nos informa de los niveles y estadios de razonamiento inferior. Lo más importante es que con esta prueba y con la puntuación D se determina la madurez moral que es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios.

Mestre y Pérez Delgado (2002) se plantearon la hipótesis de que el razonamiento moral más avanzado debería conducir a los jóvenes adolescentes a preferir valores que expresen cualidades más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, frente a aquellos valores que expresan cualidades de los individuos aislados o en contraposición con otros. O dicho de otro modo, los valores de la persona humana en cuanto tal, versus valores que contraponen a unas personas frente a otras, los valores que igualan a las personas versus que los valores que las subordinan.

Pérez Delgado, en el 1990, señala que esas preferencias de los jóvenes adolescentes parece no ser muy discordante de las preferencias manifestadas por jóvenes de edad similar y estudio análogo de otros países y continentes de cultura occidental. Este investigador ofrece datos de EEUU, Canadá e Israel de los primeros años de la década de los 70, de Nueva Guinea y Australia de mediados de los 70 y de España de 1992. Los datos son importantes por la gran similitud que muestran las preferencias de los adolescentes de los diferentes países, comprobándose, respecto a los valores finales, que el valor “libertad” está entre los cuatro valores preferidos por los españoles y por los otros países.

Los españoles colocan la felicidad entre los cuatro valores más apreciados coincidiendo con los adolescentes de EEUU, Canadá e Israel. En la preferencia de la “verdadera amistad” coinciden los españoles con Australia y Nueva Guinea y la misma coincidencia se da con relación a “la paz” con Israel y Nueva Guinea. Las discrepancias mayores se dan con relación al “autorespeto” que sólo colocan entre los cuatro más importantes los adolescentes de EEUU y los de Canadá. El aprecio preferencial por la “sabiduría” es otro caso de discordancia pues únicamente los adolescentes de EEUU y Australia (1965) lo colocan entre los cuatro más preferidos.

Un hecho en extremo llamativo, según el autor, es que la “seguridad nacional” es el segundo valor más preferido por los israelíes y “la paz” en primer lugar. Los valores finales postergados a los cuatro últimos puestos también tienen semejanza: el valor menos preferido por los adolescentes españoles es la “seguridad nacional” y en ello coinciden con cinco países, mientras que en el penúltimo puesto de las preferencias de

los españoles están “lograr la salvación” que se encuentra entre los cuatro menos preferidos por seis países.

“Tener placer” y “una vida cómoda” pertenecen a los valores menos preferidos por los adolescentes españoles aunque menos coincidencias entre países. En cuanto a los valores instrumentales los adolescentes de seis países prefieren “la honradez”. Los españoles coinciden también con los otros países en colocar “la responsabilidad” entre los cuatro valores más apreciados y por último en los valores instrumentales menos preferidos por los españoles aparece mucha semejanza con la opción de los adolescentes de otros países en la elección de “ser limpios” lo colocan en los últimos lugares al igual que “ser educados”. Por el contrario el “ser ambicioso” sólo los españoles lo colocan entre los valores menos importantes, mientras que EEUU y Nueva Guinea lo colocan entre los más apreciados.

La “poca tolerancia” es privativa de los adolescentes españoles y los israelíes. En consecuencia los adolescentes españoles comporten las mismas preferencias de los jóvenes de otros países de cultura occidental.

Schwartz (2001), en un estudio desarrollado en más de cuarenta países encontró que había diez valores que subyacen a todas las culturas estudiadas y que todos ellos se agrupan en bipolaridades que contrastan: por un lado la trascendencia de los intereses personales en función de los colectivos y por el otro aquellas personas que priorizan sus intereses propios (autopromoción) mientras que otros aprecian la seguridad y el orden (conservación) contrariamente a otros que valoran la independencia de las acciones y pensamiento (apertura al cambio). A su vez, todas estas polaridades definen los intereses que están más relacionados con los aspectos sociales y culturales,

Por su parte, Brinkmann (1991) realizó la adaptación para Chile del cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky quienes habían modificado el “Value Survey” utilizado originalmente por Rokeach (1973). Brinkmann realizó, en la ciudad de Concepción, una investigación sobre la influencia de los estudios universitario en el perfil de valores de los jóvenes, comparando dos universidades con diferencias sustantivas en el planteamiento de su proyecto educativo, una universidad católica y otra universidad con orientación laica. Considerando los respectivos proyectos educativos, este investigador elaboró un perfil de valores ideal para los estudiantes que posteriormente comparó con el perfil de valores real, mostrado por sus alumnos en su respuesta al cuestionario de valores. En esta investigación se encontró que la dimensión de valores más apreciada por los sujetos estudiados fue benevolencia y la menos puntuada fue poder y orden social.

En otra investigación Vera-Martínez (1994) utilizando el cuestionario de Schwartz, explora la relación entre la tipología de valor propuesta por la Teoría de Contenido Universal de los Valores y el prejuicio hacia determinados grupos.

Rotondi, Acevedo, Aquin y Nucci (1998) de la Universidad de Córdoba, realizaron una investigación sobre la vigencia de los valores en la ciudadanía, en jóvenes de la

sociedad cordobesa, encontrando que en la construcción conceptual éstos apelan a los valores consistentes de la cultura ciudadana: libertad e igualdad. Estas autoras realizaron también otro estudio, esta vez en adultos, sobre el valor solidaridad.

Según Carena (2004) para los jóvenes argentinos los valores más apreciados son solidaridad, respeto y amistad. Este autor realizó una investigación con jóvenes argentinos. En Argentina se condujeron diferentes estudios para evaluar los valores humanos utilizando el modelo teórico de Schwartz, Castro, Solano y Nader (2004).

Ros (2001) realizó una investigación en la Universidad Complutense de Madrid, donde estudió los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales. Esta investigadora comparó la dimensión de post-materialismo de Inglehart (1998) con las dimensiones culturales de autonomía, conservación, jerarquía, igualitarismo, armonía y competencia de Schwartz (1994). Estudió, asimismo, la relación entre las puntuaciones en las dimensiones culturales de ambos modelos con una muestra de cuarenta países y relacionó las dimensiones culturales convergentes con variables externas, macrosociales y macroeconómicas en las sociedades de estudio.

Finalmente analizó el impacto de la cultura medida por los valores, y del nivel socioeconómico previo sobre el desarrollo económico y el desarrollo social de las mismas sociedades. Los resultados indican que la similaridad conceptual entre las dos teorías se produce entre las dimensiones culturales del post-materialismo, autonomía intelectual y afectiva e igualitarismo. Que los valores son resultado de una serie de condiciones macroeconómicas y macrosociales. Así, mientras que el crecimiento económico refuerza los valores materiales, el desarrollo humano refuerza valores más solidarios. La orientación de valores explica parte del desarrollo económico y el desarrollo humano posterior.

Herrera (2007), en una investigación, encontró que los valores más apreciados son respeto, honradez, justicia y paz y los menos apreciados liderazgo, religión, moralidad, civismo y legalidad. En la línea de Rokeach (1993) "obedeciendo más a los valores finales que a los instrumentales" y en la línea de Schwartz (1997) obedeciendo más los intereses "colectivistas" que a los "individualistas".

Asimismo, Linares, Molpeceres y Musitu (2001) realizó con el cuestionario de Schwartz para medir valores, una investigación sobre la autoestima, y las prioridades personales de valores en adolescentes, haciendo un análisis de las relaciones existentes entre algunas dimensiones de autoconcepto y las prioridades de valores.

Los resultados de su investigación sugieren que no existe un perfil de valores distintivo y coherente que se asocie con mayor probabilidad a una autoestima global elevada, encontrando en cambio, al analizar separadamente las diferentes dimensiones de la autoestima académica y física, que estas se relacionan significativamente y coherentemente con ciertas prioridades de valor. Los adolescentes con alta autoestima académica tienden a priorizar en mayor medida valores pro sociales, de conformidad y de autodirección mientras que los adolescentes con autoestima física alta tienden a priorizar valores de auto beneficio y de seguridad.

Llinares refiere otros trabajos -Graad (2001)- que relacionan significativamente las prioridades de valor del sujeto y cierto tipo de identidad social tal como la identidad nacional.

De igual manera, Cuevas, Marchena y Sedeño (2001) utilizando el cuestionario de L. V. Gordon (SIV) de 1991 que mide los siguientes valores: estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo, estudiaron los valores interpersonales en un centro de recuperación de minusválidos. Los resultados obtenidos permitieron determinar la estructura central de los valores que manifestaron los sujetos minusválidos, importante a juicio de los investigadores para comprender su ajuste social, familiar y laboral.

Por su parte, Castro Solano y Nader (2004) en su estudio del perfil de valores personales (Portrait Values Questionnaire de Schwartz (2001)) realizaron un estudio de valores cuyo objetivo fue adaptar y validar el PVQ de Schwartz para verificar si existen diferencias individuales según dos contextos objeto de estudio (civil y militar) y según sexo y edad. Se recogieron datos de una población argentina de 692 sujetos entres tres contextos diferentes: población civil, oficiales militares y cadetes. El estudio permitió verificar parcialmente la estructura de los valores propuesto por el autor.

Si se comparan los resultados de esta investigación con los de Schwartz se podrá notar que el número de dimensiones es diferente. Este último investigador propuso diez grupos motivacionales y cuatro dimensiones (bipolaridades) mientras que Castro Solano y Nader contemplaron solamente tres dimensiones por lo que este estudio sólo permitió verificar parcialmente la estructura de los valores propuesto por Schwartz.

Entre las investigaciones se encuentra la realizada por Elzo (2004). Este investigador estudió los valores en adolescentes y jóvenes españoles llegando a afirmar que un rasgo central de los jóvenes de hoy es el de su implicación distanciada respecto a los problemas y las causas que dicen defender. Este autor realizó dos investigaciones sobre valores encontrando que los valores predominantes entre los jóvenes estudiados son tiempo libre y ocio y señala que los conceptos más importantes en la captación de valores son el ámbito familiar, los amigos y los medios de comunicación, valorados por encima de las instituciones educativas y la iglesia.

En una conferencia, Elzo (2004) cita a Orizo (1991) como el primer investigador de los estudios españoles del EVS quien realizó dos estudios de valores en Cataluña. También cita a Diez (1990) como el primer investigador español en la rama de WVS. Elzo ha realizado diversas investigaciones sobre los valores dominantes en la sociedad española. Según este autor los valores más apreciados para los universitarios de Zaragoza son familia, amistad y trabajo.

En cambio, Larumbe y Baillo (2001), quienes llevaron a cabo una investigación sobre valores, encontraron que los valores más apreciados para los varones fueron la libertad y la amistad y para las mujeres la paz, amistad y libertad.

De acuerdo a Elzo (2004), según el Instituto de la Juventud (2002), para los jóvenes españoles los valores más apreciados son familia, amistad y amor.

Carrasco y Osses (2005), en la Universidad de la Frontera de Chile, investigaron el perfil valórico de estudiantes que ingresaron a la carrera de Obstetricia y Puericultura, en un esfuerzo por consolidar información para innovar en el proyecto educativo de esta carrera a nivel de objetivos transversales del currículo relativo a la formación en valores. Utilizando el cuestionario de Schwartz y Bilsky encontraron que el perfil en valores de estudiantes que tienen pertenencia a una formación común presenta características similares entre sí. Los valores encontrados son: solidaridad, la familia, los pares y la religión como medio de buscar sentido a su existencia. Dentro del perfil en valores de los estudiantes observaron un orden o priorización de los valores sobre la base de una jerarquización de las motivaciones. La priorización va desde el valor mejor evaluado que corresponde a “seguridad familiar” hasta el más rechazado o con menor evaluación que corresponde al valor “poder social”.

Dentro de la jerarquización de los dominios motivacionales consideran la más alta evaluación para el dominio benevolencia que integra los valores “sentido de pertenencia”, “amor maduro”, “amistad verdadera”, “leal”, “que ayuda”, “honesto”, “confiable”, “no rencoroso” y la más baja evaluación para el dominio poder que comprende los valores “poder social”, “riqueza”, “reconocimiento social”, “autoridad” y “conservando mi imagen pública”.

Carrasco y Osses (2008) realizaron una nueva investigación que consistió en un análisis comparativo de datos obtenidos en la aplicación del instrumento “Value-Survey” que mide el perfil valórico adaptado por Brinkmann et al (1999) para Chile a estudiantes de la carrera Obstetricia y Puericultura medido en dos momentos: al inicio de la carrera y al término de su formación profesional. En esta investigación las autoras hacen un análisis descriptivo de cómo fluctúa el perfil valórico de los alumnos de ambos sexos que han optado por esta carrera encontrando que durante la trayectoria académica los componentes de los perfiles valóricos reducen su importancia como elementos de influencia para el comportamiento y la toma de decisiones que organizan la vida cotidiana de los alumnos.

Los resultados de esta investigación indican que el 100% de los dominios o dimensiones motivacionales en el que se organiza el pool de los valores que constituye el perfil disminuye en su importancia para los estudiantes como parámetros normativos que guían su conducta de vida personal. Un 75% de los valores reduce su importancia como elemento de influencia en su comportamiento y las decisiones que organiza la rutina cotidiana de los estudiantes.

Vauclair (2010), en su tesis doctoral de la Victoria University of Wellington, utilizando el cuestionario de Schwartz (1994) y Rokeach (1993) hizo un estudio en contextos culturales cruzados concluyendo que la variabilidad en los valores morales culturales puede ser medida indagando las expectativas sociales de dichas culturales. Por otro lado, concluyó también que el desafío de la moral, si es universal o relativo, no puede ser medido en términos absolutos.

Welzel (2009), realizó la investigación “How selfish are self-expressions values” utilizando la teoría de Schwartz y la escala de valores de este mismo autor de 1992, para estudiar cómo los valores de auto-expresión se relacionan con el altruismo y con la confianza de la gente en el valor de las acciones colectivas pacíficas.

Manso, Sánchez y Peña (1998) utilizaron la escala de valores de Rokeach (1973) para identificar los valores que son prevalentes en el estudiante de la carrera de servicio social, y explorar las discrepancias que podrían existir entre los valores que mantienen los estudiantes y los valores que estos perciben que la carrera de servicio social les enfatiza a través de la formación profesional que ofrece.

Concluyeron que los estudiantes de servicio social dan una alta importancia a los valores terminales con foco en la persona, en tanto que respecto de las formas de conducta que estiman deseables dan una alta importancia a aquellas de naturaleza interpersonal.

En relación a los valores terminales e instrumentales que los estudiantes perciben que la carrera de servicio social enfatiza, ésta se ve como privilegiando valores terminales e instrumentales centrados en la persona y en las relaciones interpersonales, respectivamente.

Los resultados reflejan además que los estudiantes, desde el punto de vista de la forma personal en que jerarquizan sus valores presentan una alta heterogeneidad.

Palencia (2006) desarrolló su tesis doctoral *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes*, en la cual comparó los valores de los docentes desde un enfoque basado en la teoría motivacional de valores de Schwartz (1992), encontrando valores como la benevolencia, universalismo, seguridad, poder, conformidad, tradición que son análogos en ambas universidades aunque encontró valores de autodirección sólo en una. En su trabajo presentó los valores clasificados según la teoría de valores personales de tipo motivacional de Schwartz en las dos universidades objeto de estudio con la finalidad de poderlos comparar.

Del análisis de estas investigaciones se puede concluir que muchos hallazgos de las mismas son compatibles con el modelo de Schwartz lo que evidencia el gran aporte de este estudioso a la ciencia.

1.8 Principales contextos donde se desarrollan los valores

Una interrogante válida es saber cuáles son los contextos humanos o instancias educativas que fundamentan los valores. En ese orden, Rokeach (1973), Fabelo (1996), Light (1991), Jiménez (2002), Silié (2003), Ulloa (2004), Elzo (2004) y Díaz (2009)

consideran que los valores se adquieren, básicamente, en procesos de socialización primaria (familia y otros) y grupos secundarios (como escuelas y otras instituciones).

Por su parte, Berkowitz (1998) sostiene que entre los agentes educativos que contribuyen a configurar la forma de pensar y de actuar, especialmente en la juventud, se encuentran la familia, la escuela, la sociedad, el entorno y los medios de comunicación.

En este trabajo se hará hincapié en el contexto educativo por ser éste el ambiente en el que se desenvuelven los sujetos de la muestra.

La construcción de valores se asocia a procesos evolutivos formales e informales y los diversos contextos pueden favorecer en mayor o menor medida la captación de valores.

Fabelo (1996) señala que los valores se aprenden en el proceso educativo en los diferentes contextos, formales e informales. Por su parte Light (1991) afirma que los valores son aprendidos en el proceso de socialización.

Una visión compleja en la captación de valores requiere una valoración diferenciada en los diversos contextos en que se desenvuelve el sujeto. Algunos contextos se han analizado con mayor profundidad que otros.

Los diversos contextos en que se desarrolla el individuo pueden favorecer la captación de valores. Jiménez (2002) sostiene que la familia es considerada como la institución básica de la sociedad y entidad clave en el proceso de socialización.

En ese sentido, Elzo (2004), para referirse a la familia como contexto de captación de valores, subraya que en los diferentes modelos de familia se da un tipo diferente de interacción padre-hijo, por lo que la familia, como ámbito de aprendizaje informal, presenta su diferenciación para transmitir valores. Todo va a depender de la forma de relacionarse en los diferentes modelos de familia.

Ortega y Minguéz (2001) describen cuatro estilos educativos en la familia aunque advierten que éstos no se dan en estado puro ya que los padres siempre mezclan características de varios estilos, a saber, el estilo autoritario, el democrático, el permisivo y el indiferente.

Según estos autores, el estilo autoritario se caracteriza por abundancia de normas y la exigencia de una obediencia estricta. Los padres muestran altos niveles de control sobre la conducta de los hijos. En este estilo se da bajo nivel de comunicación y afecto explícito hacia los hijos. Maccoby y Martin (1983) señala que el estilo autoritario supone control rígido de los hijos y una limitación del ejercicio de la libertad.

En cuanto al estilo democrático, Ortega y Minguéz (2001), ya citados, señalan que el mismo se caracteriza por altos niveles de comunicación entre padre e hijos. La familia democrática se rige por reglas flexibles de común acuerdo, adoptadas mediante el diálogo y el razonamiento y se mantienen mientras se muestren útiles. Núñez (2003), citado por López (2005) sostiene que el estilo democrático no se interpreta como dejación de funciones ni como el abandono de la sanción cuando el quebrantamiento de las normas establecidas de mutuo acuerdo lo requiera.

Ortega y Minguez (2001) sostienen, en cuanto al estilo permisivo, que los padres permisivos prodigan las muestras de afecto hacia los hijos y tienden hacia una aceptación general de la conducta de éstos. Se muestran solícitos a satisfacer los deseos de los hijos, aún en aquellas cosas innecesarias, a la vez que presentan bajas expectativas y bajos niveles de exigencia hacia ellos. Estos autores advierten que el estilo permisivo produce en los hijos dificultades para asumir responsabilidades, inmadurez y bajos niveles de autoestima.

En cuanto al estilo indiferente, según Ortega y Minguez (2001) se caracteriza por la ausencia de normas que cumplir, bajo nivel de afecto e indiferencia hacia la conducta de los hijos. Este estilo educativo genera conductas delictivas y desarraigo.

Elzo (2004), sostiene que el modelo de familia considerado como agente de socialización es el que ofrece un carácter estructurado con capacidad de transmitir valores reflexivamente contruidos y con cierta capacidad holística legitimada de comportamientos y actitudes. En cambio, cuando la familia no facilita una socialización estructurada, los medios de comunicación y la calle se llevan la primacía en la priorización de valores.

Fabelo (1996), en un estudio sobre valores e identidad, señala que la convivencia e interacción del niño y el joven con su familia, o en cualquier otro contexto humano, presupone una relación educativa que puede contribuir o perjudicar la buena formación del joven. Añade el autor que sólo la ausencia de todo marco de convivencia social implicaría la inexistencia de educación humana y advierte que educar significa no sólo socializar, sino también humanizar, y por tanto presupone la apropiación de valores. Sostiene, además, que la condición humana significa ante todo un sistema de valores adquirido o apropiado a través de los procesos educativos en los que el ser humano en formación se inserta con sólo coexistir con otros.

Advierte que educar significa dotar de una identidad propia al educando y al mismo tiempo otorgarle carta de ciudadanía humana. Sin embargo, esta función desde la escuela, al igual que en la familia, se encuentra limitada por el efecto de los medios de comunicación.

Bandura (1977) en su Teoría de Aprendizaje Social sostiene que el niño aprende comportamientos sociales por observación e imitación de modelos, por lo general los padres. Se observa que esta teoría ve al sujeto como un individuo que contribuye de manera activa a su propio aprendizaje pues el niño aprende en un contexto social. Según esta teoría, en la identificación del niño con los padres éste desarrolla un sentido moral y aprende los comportamientos que la sociedad considera apropiados para cada género.

En este orden de ideas, Ramos (1998) señala que el niño y el joven necesitan ser educados a partir de la existencia de unos valores claros, bien configurados y con una coherencia que le den credibilidad.

De esto se deduce la influencia de la familia en la promoción de valores, ya que es en este contexto donde el niño empieza a socializarse; es decir, que el niño asume los

primeros valores en el seno de la familia, en su relación con los padres y hermanos. En ésta se da el aprendizaje de valores por observación del comportamiento de los otros.

En las familias de las comunidades complejas se dan diferentes estilos de vida, adoptando modelos y estilos de dirección diferentes. En algunos estilos de dirección la autoridad está definida y las normas están estructuradas. Otros estilos se caracterizan por la ambivalencia que presupone el no tener una autoridad definida ni normas claras.

Parece ser que el estilo democrático característico de algunas familias, que está orientado al desarrollo humano, donde se establecen límites y donde las normas están estructuradas, facilita la promoción de valores humanos.

Para Giddens (1991), citado por Jiménez (2002), los cambios actuales en la familia van junto con el desarrollo de la consciencia democrática; afirma que la autoridad de los padres frente a los hijos se ha ido haciendo cada vez más anacrónica.

Frente a los cambios que ha experimentado la familia, Tudesco (1995), citado por Jiménez (2002), sostiene que se ha limitado el rol de ésta como difusora de papeles positivos y como espacio de influencia sobre sus miembros.

La familia enfrenta dificultades para ayudar a sus miembros a construir valores por las influencias poderosas que tienen los medios de comunicación de masas sobre niños, adolescentes y jóvenes y aunque se reconoce la importancia del desarrollo de los medios de comunicación y su influencia en la estructuración de la personalidad del individuo, desde el Estado no se promueven políticas que estimulen a los medios de comunicación a enfatizar en los valores que se hacen explícitos en la definición de la identidad nacional, en la constitución y las leyes.

A pesar de que el contexto familiar es considerado el primer espacio donde se van captando los valores, Savater (2001) argumenta que la familia y la escuela están viendo mermadas sus tareas educativas al tener que competir con la TV, la cual debe su influencia a su capacidad de poner al alcance de la infancia contenidos a los cuales los niños no tenían acceso y facilitarles el aprendizaje del saber de los adultos sin poseer la capacidad para procesar adecuadamente mucha de la información a que se exponen. Elzo (2004), expresa que en contextos en el que los niños y jóvenes tienen acceso a los diferentes medios de comunicación, éstos pasan más tiempo frente al televisor o conectados en Internet que con sus padres o tutores.

Hoy día la familia atraviesa por una crisis profunda, entre otras razones porque el contexto actual valora “lo joven” y rechaza “lo viejo”, y los valores tradicionales fundamentales se están perdiendo –por ejemplo, los modelos de autoridad familiar-.

Elzo (2004) señala que los jóvenes van teniendo experiencias de la diferenciación social. Ya no son hijos de una sociedad unitaria sino que pertenecen a una sociedad articulada, variada, descentrada. La experiencia del joven se hace plural. Pluralismo de pertenencia porque vive experiencias diferentes en la familia, la escuela, el trabajo, sus compañeros y frecuentemente estos ambientes son “mundos independientes”.

También los jóvenes viven en un pluralismo de condiciones. Ellos, aunque no están insertos en la condición adulta, tienen experiencias de autonomía en el trabajo, en

la vida sexual, en el tiempo libre y tienen además pluralismo de modelos culturales. El contacto con estos modelos diversos -tradicional, libertario, hedonista- impulsa al joven al relativismo cultural y éste debe poner en práctica estrategias especiales para afrontar y manejarse en esta diversidad, desarrollando modos de comportamiento que le permitan pasar con facilidad de una experiencia a otra.

La dinámica comunitaria, incluyendo la escuela y otras instancias como la familia, no constituye el único factor que influye en la adquisición de valores. Los perfiles de valores tradicionalmente conformados se enfrentan a una invasión de un mundo simbólico a través de los medios masivos de comunicación –TV, Internet, Radio, Cine, CD, DVD- que muchas veces promueven valores ajenos a los socialmente aceptados, Feria (1995).

Esta invasión de valores podría poner en juego la influencia de determinados agentes considerados tradicionalmente como importantes en la conformación de valores y producir crisis en el sistema social. Todo eso se expresa en la duda o perplejidad acerca de cuáles son los valores propios o el cuestionamiento de sus valores ante otros que parecen superiores. Por lo general los valores propios, aunque incorporados voluntariamente, se viven de manera automática sin que se produzca una reflexión consciente sobre su naturaleza.

Feria (1995) en un estudio sobre educación en valores y medios de comunicación considera la enorme potencialidad de los medios de comunicación como transmisores culturales de los valores hegemónicos de una sociedad contradictoria. Señala que el sistema educativo tiene entre sus fines proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea.

Añade que la evolución reciente de los problemas básicos de convivencia han ido generando la necesidad de que los ciudadanos adopten principios y desarrollen hábitos en ámbitos hasta hace poco ajenos a los contenidos escolares: los llamados temas transversales.

Señala este autor que en la prensa, la radio y fundamentalmente la televisión, la información, opinión, mensajes e ideas que se transmiten se tamizan en el marco de un sistema de valores que se fundamentan tanto en el modelo cultural dominante de la sociedad hegemónica como en la línea marcada por las respectivas empresas u organismos que controlan los medios de comunicación. Esta transmisión cultural de los valores socialmente aceptados se traslada al medio escolar en forma de un tratamiento didáctico que se fundamenta en los principios y fines educativos; es decir, una educación que favorezca todos los aspectos del desarrollo del niño y del joven.

En un estudio de Elzo, llevado a cabo en la Fundación Santa María –en 1999- los jóvenes consideraron que los principales agentes de socialización se encuentran en su mundo cotidiano. Este estudio reveló que en el ámbito de aprendizaje informal la familia y los amigos están por encima de otros medios de aprendizaje –formales- como son los libros, las escuelas y las instituciones –iglesia y partidos-.

Después de los espacios informales, los jóvenes citan como espacios de socialización los medios de comunicación. La importancia de la red social de los amigos, señala el autor, ha registrado un fuerte ascenso, ya que los amigos conforman el espacio donde las relaciones son menos formalizadas y más horizontales.

En cada contexto se adquieren competencias y valores que tienen relevancia para diversas esferas vitales de los individuos.

Para Fabelo (1996) la escuela, a pesar de ser un espacio importante en la construcción de valores no puede sustituir la función de la familia sino que debe continuar el proceso de socialización y de promoción de valores humanos que lleven al educando a una formación integral que incluye la autodeterminación.

Este autor añade que la educación nunca ha sido neutral en la transmisión de valores porque siempre ha tratado de favorecer un ideal de vida y un proyecto de la sociedad. El educador contribuye a formar el carácter del estudiante con su comportamiento y las reglas implícitas o explícitas que funcionan en el centro.

Sostiene además que la escuela ha sido considerada como la encargada de la formación social y moral de niños, adolescentes y jóvenes, lo que era anteriormente responsabilidad de la familia. Aspectos ideológicos se encuentran subyacentes a los procesos formativos desde la escuela en lo que tiene que ver con la reproducción de conocimientos y modelos para una sociedad que están explicitados en la filosofía educativa, y de otros que definen una práctica que no se corresponde.

En el contexto educativo la actividad física y el deporte son un ámbito privilegiado en la promoción de valores. La importancia de esta actividad en la promoción de valores sociales y personales es enfatizada por Hellison (1973), Figley (1984), Wandzilak (1985), Millar y Jarman (1988) y Spencer (1996, citados por Acebo y Leiva (2010).

Algunos contextos educativos se han analizado con mayor profundidad que otros, siendo la educación superior la menos analizada como formadora de valores.

Elzo (2004), en un estudio con jóvenes españoles entre 15 y 24 años, al preguntarles por qué estudiaban obtuvo la respuesta de que lo hacían para obtener un título universitario y conseguir un trabajo. El título se vincula con el trabajo y los jóvenes no ven en la escuela el espacio donde se dicen las cosas más importantes del mundo.

Ulloa (2004) afirma que la universidad es vista como un medio de movilidad social y que para muchos estudiantes es un pretexto para salir de la casa aunque resalta que hay estudiantes que tienen una motivación más espiritual –amor al saber-. Este autor considera que la universidad está dirigida a hacer posible que determinados saberes, habilidades y valores sean asumidos sistemáticamente por los estudiantes.

En esta misma línea, Elzo (2004) señala que la universidad, como contexto educativo, es vista exclusivamente como medio para lograr un puesto de trabajo por lo que es difícil cumplir con la función de formar personas y ciudadanos sensibles a los problemas sociales. Silié (2003) considera que la universidad es el centro de la dinámica intelectual, donde se sistematiza el aprendizaje de la ciencia en plan de progreso humano.

Por otro lado, Silié (2003) señala que la educación superior es una etapa notable de la evolución intelectual del estudiante. En ésta hay un campo propio para entremezclar la normativa ética con la información científica, oportunidad que no debe desdeñar el profesor para la excitación de los valores sociales, en el espíritu del estudiante.

En la práctica educativa, sostiene este autor, el profesor prepara científicamente al estudiante pero también le corresponde darle una guía en el sentido ético como factor válido en el desarrollo de la vida, es decir, que el profesor no es tan sólo el guía del conocimiento académico sino también de la moralidad en el concepto de que todo proceso educativo debe estar marcado por el signo de la dignidad y dirigido al perfeccionamiento humano.

En esta misma línea, Díaz (2009) considera que la práctica educativa debe estar enmarcada en la ética.

Uno de los propósitos de la educación lo constituye el desarrollo de las dimensiones humanas por lo que la práctica educativa debe prestar atención a la dimensión ética si se pretende un desarrollo integral.

1.9 Instrumentos para evaluar los valores

En la revisión de la literatura, entre los instrumentos para medir valores más utilizados en los últimos tiempos se encuentran:

La escala de valores de Rokeach (Rokeach Value Survey, 1973) es una de las más utilizadas. Diseñadas por Rokeach para medir los valores, consta de un conjunto de 18 valores instrumentales (modos de conducta) y otro de 18 valores finales (estados finales de existencia) que deben ser ordenados según la importancia que les conceda como guías principales en la vida.

Escala de valores de Rokeach en su adaptación de Manso, Sánchez y Peña (1998).

El cuestionario de Valores Interpersonales del Survey of Interpersonal Values (SIV) de Gordon (1995).

El Cuestionario de Valores Personales adaptado del Survey of Personal Values (SPV) de Gordon (1996).

El Inventario de Hall-Tonna (Bunes, 1997) que ofrece una relación de 125 valores identificados mediante palabras-valor.

El cuestionario de valores de Schwartz (1992).

Cuestionario de valores de Schwartz adaptado por Obando, González, Aciar, Ruiz y Castén (2006).

Otro modelo de escala de valores más informal es el que se utiliza dentro del enfoque de la Clarificación de Valores, citado por Puig (1996), y consiste en proponer ejercicios al alumnado en los que se les propone una elección entre varias alternativas.

El cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky (1987), adaptado por Brinkmann (1991) para Chile.

El cuestionario de valores de Schwartz –adaptación de Zacarés (1994)-.

Las investigaciones más recientes de valores utilizan los cuestionarios de Schwartz (1992) y de Schwartz y Bilsky (1987).

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Contexto en que se desarrolla la investigación: la República Dominicana

De acuerdo a Samuel Huntington (2005), América Latina –región en la que se encuentra la República Dominicana- ha seguido una vía de desarrollo bastante diferente de Europa y Norteamérica pues ha incorporado elementos de la civilización americana-indígena que no están presentes en las regiones arriba señaladas.

En la revisión de la literatura sobre la República Dominicana (tomo I de la Enciclopedia Dominicana, 2004), se señala que el país está ubicado en la parte este de La Española y ocupa las dos terceras partes del suelo insular. En este sentido Moya (2011) afirma que la República Dominicana fue la isla que escogió Cristóbal Colón para establecer la primera colonia española en el Nuevo Mundo. En esta isla los europeos adquirieron las primeras experiencias acerca de la naturaleza americana y sus sociedades.

Figura nº 1: Mapa de la isla La Española, que incluye la República de Haití y la República Dominicana



Su territorio tiene una extensión de 48,670 km² y comparte la isla con la República de Haití. La línea fronteriza que divide a los dos países es de 315 km de longitud, la cual se proyecta en dirección norte-sur a través de la cordillera central y las sierras de Neyba y Bahoruco. Según la constitución de la República, los límites entre ambas naciones están fijados en el tratado fronterizo de 1929 y su protocolo de revisión data de 1936.

Por otra parte el territorio nacional está rodeado por una cantidad de islas, cayos e islotes, entre las que se encuentran las islas Saona y Catalina. Las costas dominicanas, de 1.575 km están constituidas casi en un 50% por extensas playas, bañadas en el norte por el Océano Atlántico y en el sur por el Mar Caribe. En el este se encuentra el Canal de la Mona que separa La Española de Puerto Rico.

Todos los sistemas montañosos, y consecuentemente los valles principales que los dividen, se extienden en dirección este-oeste con ligera inclinación hacia el sur y posee además tres picos que sobrepasan los 3.000 m sobre el nivel del mar (Duarte, La Pelona y La Rucilla).

La insularidad y variada topografía determinan una notable diversidad climática, pues mientras en el norte del país se encuentran las zonas más lluviosas debido a los

vientos alisios, que proporcionan grandes cantidades de humedad a la isla, el sureste se caracteriza por precipitaciones limitadas y grandes periodos de sequía. Esto se refleja en la composición de la vegetación pues mientras en el noroeste prevalecen los bosques pluviales y húmedos, el suroeste está cubierto por grandes bosques secos. En las montañas más altas, donde la temperatura en el invierno desciende a cero grados centígrados, predominan los pinares.

En la República Dominicana existen paisajes de montañas y valles pero también una persistente pobreza que los campesinos disimulan con dificultad detrás de una vivienda modesta, un conuco de plátanos y algunos animales domésticos.

2.1.1 Datos demográficos de la población dominicana

De acuerdo con los datos del VIII Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001, la población de la República alcanza 8.562.541 habitantes radicados en 31 provincias y un Distrito Nacional. Las dos regiones más habitadas son el Distrito Nacional que reúne el 31,8% de la población y la norcentral cuya proporción del total de habitantes representa el 17%. En la primera se encuentra la capital del país y en la segunda la ciudad de Santiago, que constituye el otro núcleo urbano más importante.

La densidad poblacional en el país es de 175,9 habitantes/km² aunque este indicador varía entre regiones y provincias, lo que pone de manifiesto una significativa diferencia en la distribución de la población dentro del territorio nacional. La región más densamente poblada es el Distrito Nacional (metropolitana) con 1.948 hab/km².

Figura nº 2: Mapa de la República Dominicana con sus provincias y el Distrito Nacional



Según los datos del último censo (2001), el 39,9% de los habitantes de República Dominicana tiene una edad por debajo de los 18 años lo que define un perfil de población marcadamente joven.

En cuanto a la distribución de la población por sexo, los datos del último Censo Nacional de Población y Vivienda (2001) señalan una distribución muy simétrica de los habitantes.

Según la Enciclopedia de la República Dominicana, tomo I, (2005), durante el siglo XX la población dominicana creció en una tasa aproximada anual de 3,6%, índice que ha

permitido que el país pasara de 894.665 habitantes en 1920 a un total de 7.293.390 habitantes en 1993.

Al final del siglo dos factores esenciales han contribuido a disminuir el ritmo de crecimiento de la población dominicana: el primero la reducción de la tasa de natalidad y el segundo la emigración hacia otros países, fenómeno que tuvo su inicio en la década de 1960 y que cobró notoriedad a partir de 1970. La medición del impacto de este último factor resulta un tanto compleja debido a los problemas de ilegalidad –y por ende falta de estadísticas- que lo caracterizan. Sin embargo algunos especialistas consideran que cerca del 20% de los ciudadanos dominicanos residen en el exterior, Enciclopedia de la República Dominicana, tomo I.

Moya (2011) actualiza, al 2011, la población dominicana en diez millones de habitantes y advierte que ha dejado de ser una sociedad rural para convertirse en una sociedad urbanizada.

2.1.2 Información socioeconómica

De acuerdo con un informe del Banco Central de la República Dominicana del año 2003 la población dominicana económicamente activa se distribuye por ramas de actividades de la siguiente manera: Comercio 19,5%, Otros Servicios 21%, Industria 14%, Agricultura 13,8%, Transporte y Comunicaciones 6,2%, Construcción 5,6%, Hoteles y Bares 5,4%. Como se puede percibir, la mayor parte de la población dominicana se concentra en las actividades terciarias como el comercio y los servicios. En cambio, actividades productivas como la industria, la agricultura y la minería quedan rezagadas en comparación con las anteriores.

El turismo constituye hoy día una de las actividades económicas más importantes en la República aunque es de notar que, de acuerdo a la Enciclopedia de la República Dominicana, la isla Española o de Santo Domingo, generó interés turístico desde que Cristóbal Colón dio a conocer sus maravillas naturales en 1493 a su regreso a Europa, después del primer viaje. El flujo de turistas, sin embargo, fue más bien espontáneo desde la época colonial hasta la primera mitad del siglo XX con mínima influencia en la economía.

Con el desarrollo de la economía de mercado en el siglo XIX, fundamentada en la exportación de azúcar, cacao, café y tabaco, el país no sólo recibió grandes contingentes de inmigrantes sino también compradores que demandaban alojamiento. La acumulación de capitales fue demandando ocio, que se manifestó en un flujo turístico interno de elite comercial y empresarial, especialmente hacia las playas.

Durante el siglo XX el turismo aumentó considerablemente. A finales del mismo, se hablaba de industria turística por la gran cantidad de empleos que generaba y su influencia positiva en la economía. En la actualidad sigue siendo la actividad económica que más empleos y divisas genera para la economía nacional.

La llegada y permanencia en el país de más de dos millones de turistas anualmente está impactando no sólo la economía dominicana sino también su estructura y jerarquía de valores debido al contacto de la población con valores y culturas que no les son propias.

Aunque el turismo genera una gran cantidad de empleos, la desocupación en el país sigue siendo considerablemente alta, tal como lo señala la Secretaría de Estado de Trabajo de la República Dominicana, Periódico Hoy (marzo 2009), en un diagnóstico sobre el alto índice de desempleo en el país. Preocupa de manera significativa el hecho de que, en comparación con Centroamérica, tenemos el más alto índice de desocupados en la franja de jóvenes con edades entre 15 y 24 años. Se trata de una problemática social muy grande porque en esta franja está el grupo poblacional más vulnerable a los estímulos nocivos de los vicios, la delincuencia, el crimen y las frustraciones.

La estructura económica de las ciudades dominicanas se mantiene en un estado de marginalidad y pobreza en un segmento considerable de la población. De acuerdo a la Oficina Nacional de Planificación (ONAPLAN), en 1997 cerca del 40% de los hogares urbanos dominicanos vivían por debajo de la línea de pobreza. Los principales indicadores de pobreza urbana del país muestran que quienes la padecen habitan en terrenos inestables, expuestos a riesgos naturales, y carentes además de títulos de propiedad. Sus habitantes están afectados por el hacinamiento debido al reducido tamaño de la vivienda.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en su informe del año 2009, señala que el crecimiento económico del país disminuyó la pobreza pero no la desigualdad.

Por su nivel de desarrollo económico y social República Dominicana se sitúa en un término medio entre las naciones de América Latina. Los Estados Unidos ejercen una influencia determinante en el quehacer político, económico, social y cultural de la nación, no sólo por su condición de superpotencia sino además por el hecho de que más de un 15% de la población dominicana reside, como emigrante, en la gran nación del norte.

Tiene también sobre el país una incidencia de importancia la vecina nación de Haití –la cual ocupa la parte occidental de la isla- debido entre otras razones a un flujo migratorio permanente hacia República Dominicana que en el 2010 ha acumulado más de un millón de haitianos.

Moya (2011) sostiene que la base económica del país se ha transformado profundamente. Habiendo sido antes una economía exportadora de productos primarios (azúcar, café, cacao y tabaco) ahora es una economía de servicios motorizada por el turismo, las comunicaciones y las finanzas, y estimulada por masivas inversiones públicas.

La República Dominicana ocupa el lugar 90 en el Índice de Desarrollo Humano según el Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (2009). En ese informe el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) indica que el país mantiene un índice

de 0,777 y destaca que el mismo deja a la República Dominicana por debajo del promedio de la América Latina y El Caribe que es de 0,821.

El informe señala además que con respecto a los indicadores de emigración, tema central del informe, el país tiene una tasa de emigración de 9.1%, siendo los Estados Unidos el principal destino de los emigrantes dominicanos y donde reside el 77,9% de éstos. Señala además que el promedio de ingreso por remesa es de US\$350,00 por persona frente al promedio del resto del continente latinoamericano que es de US\$114,00.

Por otro lado, según los resultados de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de la Población, ENCOVI (2004), en las características de la familia dominicana predomina la familia urbano-marginal, pobre y con bajos niveles educativos, donde el 64% de la familia vive en la zona urbana y el 33% en el Distrito Nacional y la provincia de Santo Domingo. Señala la encuesta que aproximadamente un tercio de los hogares del país está encabezado por mujeres, la mayoría sin pareja.

El número de miembros por familia se ha reducido a 3,8 personas y el 47% está atrapado en medio de la gran desigualdad social que caracteriza nuestro modelo socioeconómico. El nivel educativo de la población dominicana es muy bajo y según la encuesta el 12% de la población es analfabeta, el 56% sólo ha llegado a la primaria, el 20% a la secundaria y sólo el 9% ha alcanzado la educación superior.

Como muestran los datos estadísticos la sociedad dominicana está caracterizada por altos niveles de desintegración familiar, irresponsabilidades paternas y un alto índice de criminalidad.

2.1.3 Perfil de la población dominicana

Debido a que la población indígena fue extinguida en los inicios de la colonización, no quedaron rastros representativos de esta etnia en el país. Por razones ideológicas en República Dominicana se suele identificar a los mulatos con el calificativo de indios, inclusive en documentos de identidad donde se señala el color de la piel de los ciudadanos, Enciclopedia Dominicana, tomo II (2005).

Durante el siglo XX la dinámica poblacional del país ha estado estrechamente vinculada a la migración. La necesidad de buscar mejores condiciones de vida se ha traducido en una movilidad constante tanto dentro de la isla como hacia el exterior. La presencia creciente de pobladores dominicanos en Estados Unidos y Europa representa un fenómeno que tiene un significativo impacto en la economía nacional debido a los recursos que por concepto de remesas ingresan al país y por las exportaciones hacia los centros de concentración de los dominicanos emigrados.

La República Dominicana también ha recibido el impacto de flujos migratorios provenientes de diversas partes del mundo que se han arraigado en su suelo y han contribuido de manera determinante en la conformación de la cultura y la idiosincrasia nacional.

En la revisión de la Enciclopedia Dominicana, tomo II (2005), se encontró que las primeras migraciones al territorio que actualmente ocupa la República Dominicana llegaron entre 2600 y 500 AC provenientes de Centroamérica, del Norte de Suramérica y del Sur de las Antillas Menores. Esta fue la base del poblamiento que derivaría en los distintos grupos de indígenas que encontraron los conquistadores europeos llegados en 1492. Al arribar los primeros españoles, con ellos trajeron su cultura, lengua, creencias, religión e instituciones. Según estimaciones, hacia el 1505 vivían en la isla unos 12.000 españoles.

Záiter (2001) señala que para entender la identidad del dominicano es necesario partir de la época de la colonización donde convergen una complejidad de culturas, la aborigen, la hispana y la africana, dando origen, según esta autora, a un fruto de tres continentes.

La presencia africana, determinante en la conformación étnica y cultural del dominicano, es producto de la migración impuesta por el régimen esclavista instaurado oficialmente en la colonia a partir de 1511. Las migraciones del siglo XX fueron propiciadas por circunstancias políticas de los países de origen y por motivos económicos.

Las primeras causas serán determinantes en las décadas de 1930 a 1950. La guerra civil española y la segunda guerra mundial trajeron hacia la República Dominicana a grupos significativos de emigrantes, de los cuales el más numeroso fue el de los españoles republicanos y en segundo lugar el de los judíos que huían de la persecución nazi y, como consecuencia de este hecho, el país también recibió nacionales húngaros y polacos.

Dentro de los llegados por motivos políticos están los chinos que emigraron a raíz del triunfo de la revolución liderada por Mao Zedong, aunque antes de este hecho en el país se habían establecido importantes colonias chinas. Durante las décadas de 1940 y 1950 el gobierno de Trujillo promovió la inmigración de españoles y japoneses para el establecimiento de colonias agrícolas.

Junto a estas inmigraciones el país recibió también contingentes de pobladores de origen africano desde las islas vecinas del Caribe que vinieron, fundamentalmente, como obreros agrícolas para la industria azucarera. A estos contingentes se les agregó luego la inmigración, mucho más numerosa, de obreros agrícolas haitianos, situación que se mantiene hoy día, Enciclopedia Dominicana (tomo II).

Moya (2011) señala que la República Dominicana ha exportado al extranjero más de un millón y medio de emigrantes, recibiendo, en cambio, alrededor de un millón de inmigrantes, la mayoría de ellos haitianos.

Záiter (2001), al analizar la identidad y valores de los dominicanos, destaca dos épocas que los han marcado: en primer lugar el período de 1900 a 1930, caracterizado por la dependencia económica de Estados Unidos y la injerencia y posterior intervención norteamericana en 1916 y en segundo lugar refiere que otro acontecimiento que marca lo que somos los dominicanos es el gobierno de Trujillo, de 1930 a 1960, donde las ideas

nacionalistas conllevaron a vínculos y sentimientos diferentes de acuerdo a la posición de clase y a la participación que se tenía en la formación social.

Así, los intelectuales de la época asumieron una posición nacionalista, apoyando el estilo dictatorial del gobierno y justificando la rigidez de la imposición de una disciplina social y de la autoridad. Dentro de ese orden se defendía la soberanía y el control del territorio y lo hispánico llegó a alcanzar categoría de grupo de referencia nacional. En este período se establecieron antagonismos con la nación vecina, presentando a los haitianos como exogrupo negativo.

Después del gobierno de Trujillo –1930 al 1961- el país vivió momentos de mucha agitación política y social y comenzó un período de transición hacia una democracia formal y en esa fase, marcada profundamente por la guerra fría entre Occidente y los países que conformaban el bloque soviético, se produjo una gran crisis de valores, ya que la juventud dominicana cuestionaba prácticamente todo el orden político y moral heredado de la dictadura.

La República Dominicana, en el presente período histórico no escapa de los grandes desafíos de la economía mundial y los demoledores efectos de los fenómenos naturales. Es una sociedad donde el pluralismo es una realidad y donde se observan diferentes estilos de vida con valores entrelazados.

Moya (1997), uno de los historiadores dominicanos más leídos, profesor de la Universidad de Columbia en New York y de la Universidad de Florida, considera que la muerte de Trujillo sirvió para despertar las energías sociales y políticas de la nación y dio inicio a un intenso proceso de democratización. Este historiador sugiere que la República Dominicana sigue siendo un país sin seguridad social, sin escuelas ni hospitales adecuados, con una población enferma y desnutrida y con un sistema político autoritario, corrompido y caudillista.

Díaz (2009) afirma que en República Dominicana imperaron por mucho tiempo períodos de gobiernos dictatoriales caracterizados por la carencia de un código de ética y donde todo giraba alrededor de los intereses del dictador. Cada vez que caía una dictadura dejaba al pueblo sumido en una crisis de valores y no se sentía una cultura ética cuestionadora.

Esta autora señala que es probable que las corrientes moralizadoras que florecieron en el siglo pasado tuvieran su influencia en un sector muy reducido en la educación superior dominicana ya que las condiciones del país no permitieron su avance. Los movimientos antitrujillistas y los grupos de izquierda de las décadas de los 50 y los 60 fueron promotores de principios éticos.

La autora citada se refiere también al movimiento renovador gestado en la UASD, el cual promovió una nueva ética, coincidiendo con los movimientos revolucionarios de la época. Añade que las confrontaciones ideológicas y pugnas políticas no permitieron su avance.

De la Rosa Carpio (2009), en una conferencia publicada en el periódico Diario Libre deploró que en República Dominicana haya un afán de lucro y una apetencia por

conseguir dinero y consideró que en el país hay un vacío en la justicia. En dicha conferencia abogó por el cumplimiento de las leyes y la aplicación de la justicia como forma de enfrentar las acciones delictivas.

Moreno (2009) sostiene que el modelo del país es injusto y el sistema político habla de la baja calidad de la educación dominicana.

Por su parte, Acevedo (2009), señala que en el país no hay principio ético o moral derivado de grandes metas o valores. Sostiene que sólo el día a día cuenta y que no existen actos inmorales ni amorales sino solamente conductas moralmente neutras donde el darwinismo es causa y razón: el más hábil oprime al inepto. En el mismo sentido, Ceara Hatton (2009), advierte que el país carece de un proyecto de nación debido a la falta de compromiso del liderazgo nacional y porque la cultura política conspira contra el progreso.

El proceso histórico a través del cual se ha ido construyendo la sociedad dominicana está marcado por la presencia del sistema de dominación -época colonial- y regímenes dictatoriales que abarcan gran parte de los años de vida republicana, Záiter (2001).

La imposición, como forma de ejercer el poder, impregna las instancias y estructuras sociales mientras que las formas de interacción social marcan los procesos de socialización y las relaciones grupales.

Las relaciones de imposición y no democráticas, así como su presencia en las relaciones intergrupales y cotidianas, han sido puestas en evidencia en investigaciones sobre los orígenes sociales. Brea (1983), Duarte (2002) y Záiter (1988), citados por Záiter (2001), revelan la marcada tendencia al autoritarismo en la población dominicana.

Fiallo (2001) destaca la imposibilidad de los derechos democráticos señalando que la problemática del sistema político y la participación democrática adquieren significados específicos en el contexto del poder, determinando una violación sistemática de los derechos individuales.

La plena conformación de la democracia supone la felicidad del pueblo. Este debe ser el objetivo de toda acción cívica legítima. El sistema democrático tiene imperfecciones y desigualdades. La vida de la mayoría se encuentra afectada por los altos índices de pobreza. La realización efectiva de derechos elementales para la felicidad y la vida digna representan problemas que deben ser objeto de solución entre los que se encuentran la garantía de un sistema de salud y seguridad social adecuados, el acceso a una vivienda digna, el goce de una educación básica de calidad así como servicios públicos que hagan posible una vida satisfactoria.

Se acepta hoy universalmente que las personas deben gozar de derechos consustanciales a su condición humana y por esa razón se les denominó derechos humanos. En 1948 la Organización de las Naciones Unidas emitió un documento, fruto del consenso de la Asamblea de sus estados miembros, a saber, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Enciclopedia Dominicana, tomo II (2005).

Según la misma fuente la República Dominicana fue uno de los primeros signatarios de dicha carta. La Constitución de la República, después de reconocer como

finalidad principal del estado la protección efectiva de los derechos de la persona humana y el mantenimiento de los medios que le permitan su perfeccionamiento progresivo, contiene una declaración en su Título II, Artículo 8, en la que constan los siguientes derechos: inviolabilidad de la vida (prohibición de la pena de muerte y la tortura), la seguridad individual, inviolabilidad del domicilio, libertad de tránsito, igualdad ante la ley para todos y libertad de expresión, de asociación y de cultos.

Según la fuente citada, en la actualidad existen instituciones cívicas dedicadas a dar seguimiento al cumplimiento de los derechos humanos en el país. La sociedad dominicana está llamada a construir una nueva ética civil, es decir, elevar un proyecto ético fundamentado en los derechos humanos.

Díaz (2009), sostiene que en el modelo de desarrollo de República Dominicana se evidencia el deterioro moral de la sociedad y cita la incidencia de determinados sectores nacionales en la decadencia de los valores éticos que sustenta la sociedad dominicana, señalando algunas causas de la degradación moral y el esfuerzo de grupos sociales en pro de los valores éticos.

Afirma, además, que la causa del deterioro moral es la corrupción, la delincuencia, la criminalidad, los vicios, la poca consistencia de la cohesión social, el escaso sentido de pertenencia y la poca expectativa en un futuro, lo cual, a juicio de esta autora, se relaciona con la implementación de políticas económicas favorecedoras de la exclusión y la iniquidad sociales, la pobreza, y sobre todo la pobreza extrema, de un amplio sector de la población. En fin, expresa que en el deterioro de los valores éticos intervienen factores económicos, sociales y subraya la implicación que tiene con ese fenómeno el sistema educativo nacional.

Según el Informe sobre el Índice de Percepción de la Corrupción a Nivel Mundial correspondiente al 2009, realizado por la organización Transparencia Internacional y revelado el 18 de noviembre del 2009, la República Dominicana se encuentra entre los países más corruptos de América. Este estudio revela que el país está ubicado en el lugar número 99 entre 180 países del mundo cubiertos por el informe.

Para Díaz (2009), en el país existen grupos preocupados por el deterioro de los valores éticos y han surgido movimientos en la sociedad civil con orientaciones hacia la lucha ligada a la ética, como es el caso de Transparencia Electoral, Grupo Anti-Corrupción, Participación Ciudadana y Mejoramiento de la Justicia, Justicia Global y otros. Cita a la fundación Institucionalidad y Justicia (1990) y Participación Ciudadana (1993) como dos ejemplos de movimientos que evidencian preocupación por los valores éticos en las actuaciones públicas y privadas.

Esta autora, sin embargo, externa su preocupación porque a nivel de instituciones educativas de nivel superior no surjan preocupaciones que den inicio a un movimiento apreciable frente al deterioro de los valores.

2.2 El sistema educativo dominicano

La educación de República Dominicana está sustentada en la Ley de Educación, modificada a partir del año 2000.

La estructura académica del sistema educativo se organiza en función de niveles. Se denomina nivel educativo a cada una de las etapas de la estructura educativa que está determinada por el desarrollo psicofísico del estudiante y sus necesidades sociales.

La Ley de Educación contempla cuatro niveles:

- Nivel inicial, dirigido a la población infantil
- Nivel básico, que comprende ocho cursos
- Nivel medio, que comprende los cuatro cursos del bachillerato
- Nivel superior, que tiene como prerrequisito el título de la educación media

Para referirse a la educación dominicana Vidal, Gispert, Martínez y colaboradores (2005), señalan que en la década del 1990 las instituciones del Estado dominicano entraron en un proceso de reforma. El sistema educativo fue uno de los primeros en ser objeto de una reestructuración que estuvo presidida por la aplicación del Plan Decenal. Este responde a una iniciativa global de reformas en cumplimiento de los acuerdos de la Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien, Thailandia, realizada en marzo de 1990.

El proceso de reforma educativa alcanzó un impacto con la aprobación de la nueva ley general de educación promulgada en 1997 y la creación, en junio y agosto del 2000, de dos nuevas secretarías, la Secretaria de Estado de Cultura (hoy Ministerio de Cultura) y la Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (hoy Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología), las cuales se sumaron a la anterior Secretaría de Estado de Educación (hoy Ministerio de Educación). De esta forma el sistema educativo dominicano quedó bajo la gerencia de tres diferentes secretarías: la primera encargada de la educación inicial, básica y media, la segunda responsable de la enseñanza de las artes, artesanía y la cultura y la tercera de la educación superior.

De acuerdo con las leyes vigentes del país el estado tiene la obligación de invertir para garantizar una educación apropiada y gratuita. Sin embargo, el sistema educativo dominicano se mantiene sumido en una profunda crisis, lo que afecta su calidad, según se desprende del documento Diagnóstico de la Educación Dominicana elaborado en el 2002 por la Secretaria de Estado de Educación.

Este documento fue la base para la formulación del Plan de Desarrollo para el 2002-2012. De acuerdo con este informe, a pesar de que la educación se ofrece de manera gratuita a través de los planteles públicos, el 26% de los escolares dominicanos reciben enseñanza en centros privados y el sistema educativo dominicano se encuentra afectado por la inequidad evidenciada en el hecho de que la población de más recursos económicos alcanza niveles de educación de mucho mayor calidad que la de los de menores ingresos.

El diagnóstico del informe señalado indica que el principal problema del sistema educativo es su incapacidad para retener a los alumnos de los niveles básicos y medio lo que lleva al alto índice de deserción escolar.

En este mismo sentido es preocupante lo que señala el editorial del periódico Hoy (21 de marzo 2009) donde se destaca que en el año 2008 un total de 178 mil estudiantes de los sectores público y privado abandonaron las aulas. La deserción escolar es tan crítica en este país como la desocupación entre los jóvenes.

En lo relativo a la calidad de la educación, el documento arriba indicado del Ministerio de Educación agrega que la mayoría de los profesores no planifican el proceso de enseñanza al tiempo que destaca el poco dominio que tienen los profesores en asignaturas como las matemáticas y la gramática.

La situación arriba descrita se refleja en la formación de los estudiantes, dato que recoge la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006) al señalar que en la República Dominicana la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas no adquiere los conocimientos fundamentales para el progreso académico.

El sistema educativo de este país presenta desigualdades debido a una educación pública muy deficiente. Los estudiantes llegan a la universidad con muchas limitaciones y la misma no cuenta con mecanismos para enfrentar este problema.

Ulloa (2003) afirma que los estudiantes llegan a la universidad con muchas deficiencias. En esta misma línea, Florencio (2004), en un estudio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, advierte que los estudiantes de la carrera de Educación llegan con nivel que correspondería a sexto de básica.

En la actualidad, los estudiantes, para ingresar a la universidad estatal, reciben previamente una prueba diagnóstica que determinará la admisión al ciclo básico o a un curso de nivelación antes de entrar al siguiente nivel.

2.2.1 Educación Superior en República Dominicana

Belmar, García y Díaz (2005) señalan que los fenómenos de orden político, económico y social repercuten de una manera crucial en el desarrollo de la educación en todos sus niveles y que la evolución de la educación superior en el país ha estado marcada, a través del devenir del tiempo, con la impronta de sucesos que en muchos momentos paralizaron el proceso durante siglos completos.

Sostienen que los orígenes de la educación superior en el país se remontan al año 1505, cuando los padres franciscanos fundan un colegio para enseñar conocimientos básicos en gramática, religión y otras disciplinas a los hijos de españoles radicados en la isla y que en el 1532 se organiza el Convento de Santo Domingo y se crea la primera Cátedra de América en Teología. Finalmente, en 1538, mediante la bula *In Apostulatus Culmina* se eleva a la categoría de universidad el estudio general que regenteaban los

dominicos desde el 1518, fundando en Santo Domingo la primera universidad del Nuevo Mundo con el nombre de Santo Tomás de Aquino.

En los países latinoamericanos la educación superior ha pasado por varios procesos de reforma que se iniciaron en el siglo pasado. Estos procesos han sido impulsados, fundamentalmente, por acontecimientos políticos y, de manera fundamental, por los cambios producidos en el aparato productivo.

Así, los procesos de industrialización que se impusieron ante la necesidad de reducir las importaciones generaron movimientos crecientes de urbanización que presionaron de manera importante a la democratización de la educación superior, promoviendo una mayor oportunidad de acceso a este nivel e iniciándose así la gran expansión de la educación universitaria a partir del movimiento de reforma que vio sus orígenes en la provincia de Córdoba, Argentina, en el 1918 y que tuvo repercusiones en los demás países del área.

Este movimiento promovió la autonomía, la participación de todos los sectores de la vida universitaria en el gobierno de todas las instituciones y dio apertura a grandes estratos poblacionales que antes habían estado excluidos, Belmar, García, Díaz (2005).

La vida universitaria debe ser de búsqueda intelectual y de crecimiento personal para los estudiantes tradicionales que están en transición de la adolescencia a la edad adulta. La universidad ofrece la posibilidad de cuestionar supuestos mantenidos en la niñez y así moldear una nueva identidad como adulto, Papalia (2010).

Algunas veces este cuestionamiento, sostiene la autora, conduce a una crisis de identidad y origina problemas graves como abuso de alcohol y drogas. Considera además que los estudiantes cambian en respuesta a otros estudiantes que desafían puntos de vista y valores sostenidos por mucho tiempo. Por otro lado señala que la educación formal no es necesario terminarla a los 25 años y que esta puede continuar en la edad adulta advirtiendo que hay estudiantes que se matriculan a los 35 años. También se refiere al abandono de los estudios universitarios indicando que se dan varias razones como son ocupación, matrimonio, economía, la capacidad del estudiante para enfrentar los retos de la universidad, indicando que los estudiantes más capaces tienen mayor oportunidad de permanecer en la universidad.

La gran proliferación de universidades privadas y la necesidad de corregir algunas irregulares y de vigilar la calidad de estas universidades y de los egresados de las mismas dio origen a un organismo normatizador creándose en 1983 el Consejo Nacional para la Educación Superior (CONES). En agosto de 2001 se aprueba la ley que crea la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SESYT), hoy Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MIESCyT) para definir el ordenamiento de la educación superior y el trazado de políticas de ciencia y tecnología.

Se promueve la articulación en los procesos de formación en todos los niveles del sistema educativo: así, los niveles básicos y medio quedan regidos por el Ministerio de Educación y el nivel superior por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Es a partir de la muerte del dictador Trujillo (1961) cuando se dan paso a los procesos de reforma promovidos por el movimiento de Córdoba. El crecimiento cuantitativo de la educación superior en el país se ve reflejado en la matrícula estudiantil, los programas de investigación y la población profesoral. La cifra que aporta el Ministerio de Educación Superior para la población profesoral es de 11.250.

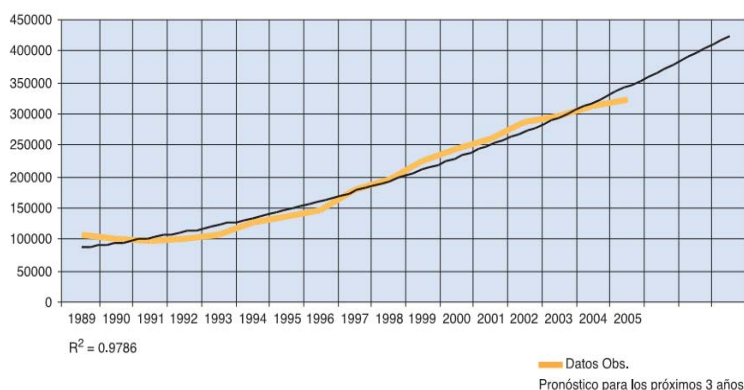
Según las estadísticas de la Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006) el número de instituciones de educación superior en el país es de 43, de las cuales 33 son universidades, 5 institutos especializados y 5 institutos técnicos.

Para el 2005 la matrícula de estudiantes en centro superiores era de 318.641 de los cuales 159.396, es decir el 50.02%, pertenecían a la Universidad Autónoma de Santo Domingo, para la cual, según su Oficina de Registro, la matrícula para el 2010 alcanza una población de más de 180.000 estudiantes. Esta cifra incluye los recintos de la sede central y de los 14 centros regionales de la universidad.

A continuación se presenta una gráfica extraída del Informe Estadístico de la MIESCyT (2006) sobre el crecimiento de la matrícula estudiantil universitaria nacional de 1989- 2005 y una proyección al 2008.

GRÁFICA No. 3

Trayectoria histórica de la matrícula de Educación Superior 1989-2005 y línea de tendencia a 2008



Gráfica nº 2: Crecimiento de la matrícula estudiantil universitaria nacional 1989-2005

Para el Ministerio de Educación Superior, por su parte, el número de egresados universitarios en el país en el año 2005 fue de 31.158 de los cuales pertenecían a la UASD un total de 8.054 estudiantes, es decir, el 25,85%.

Se puede observar que el número de egresados es bajo en función del número de estudiantes que ingresan por año en la UASD, a saber, más de 20.000 estudiantes.

La reforma de la educación superior dominicana se inició con casi dos décadas de retraso en comparación con la de otros países de la región que completaron su ciclo en los años 90, según datos de la Universidad de Colombia (1995).

2.2.2 La Universidad Autónoma de Santo Domingo

La Universidad Autónoma de Santo Domingo fue creada mediante la Bula in Apostulatus Culmine, expedida el 28 de Octubre del 1538 por el papa Paulo III, la cual elevó a esa categoría el estudio general que los dominicos regenteaban desde 1518 en Santo Domingo, sede virreinal de la colonización y el más viejo establecimiento colonial del nuevo mundo, Estatuto Orgánico (1994).

La universidad de Alcalá de Henares fue su modelo y como tal fue portaestandarte de las ideas renacentistas que surgían del mundo medieval del que emergía la España de los días de la conquista. La naciente universidad inició sus enseñanzas organizada en cuatro facultades: Medicina, Derecho, Teología y Artes.

La universidad se mantuvo un tanto confinada durante la colonia y en las primeras décadas de la república hasta el advenimiento de la democracia, lo cual ocurre con la muerte de Trujillo en mayo de 1961.

El 31 de Diciembre de 1961 se promulga la ley número 5778 que le otorgó autonomía a la universidad y a partir de ese momento comenzó a debatirse por alcanzar su equilibrio institucional y un clima de convivencia que le permitiera desarrollar todas sus facultades creadoras, pero después de tres décadas sometidas a la voluntad férrea de un régimen contrario a toda forma de comunicación humana que no sirviera sus intereses fue incapaz de utilizar la libertad y el autogobierno recién adquirido para desempeñar su misión de servicio para el mejoramiento cultural y económico de nuestra sociedad, Estatuto Orgánico (1994).

El 17 de Febrero 1962 se eligen las primeras autoridades bajo el régimen de autonomía y después de la guerra civil de 1965 ocurre en esta universidad un movimiento renovador que depuso las viejas autoridades y dispuso la creación de un consejo universitario provisional que habría de trazar los lineamientos generales de la reforma universitaria y organizar las elecciones para las autoridades sobre nuevas bases (Estatuto Orgánico, Artículos del 1 al 4) (1994).

Este movimiento renovador surge tomando como referencia el Movimiento de Córdoba producido en esa ciudad argentina en la década de los 20. El movimiento renovador rompe los moldes de la universidad enclaustrada y comienza a cumplir con su verdadera misión de enseñar la verdad, proyectar el porvenir de la sociedad y afianzar los valores del hombre. Su contenido filosófico se resume en las siguientes orientaciones:

- *Fijación de la transformación universitaria*
- *Asunción por la universidad de la función orientadora de la conciencia nacional en la búsqueda de los ideales de la verdad y la justicia*
- *Ampliación de los representantes estudiantiles en los organismos de cogobierno*
- *Apertura democrática de la matrícula*
- *Afianzamiento de la libertad de cátedra*

- *Inició la revisión curricular para adaptarla las ideas filosóficas y científicas imperantes en el mundo civilizado*

La Universidad Autónoma de Santo Domingo es la única institución de educación superior pública del país y una de las pocas que goza de autonomía. Su presupuesto proviene casi por completo de fondos del Estado. Cuenta actualmente con una matrícula que sobrepasa los ciento ochenta mil estudiantes entre la sede central y los diferentes centros regionales en todo el país.

A pesar de tan alta matrícula, se carece de la infraestructura de aulas y del uso de una tecnología adecuada para dar respuesta al requerimiento de atender a toda la población solicitante y además brindar calidad en el proceso de formación en esta situación de masificación de la enseñanza. El número de profesores supera la cifra de dos mil.

Según su Estatuto Orgánico (1994), la UASD se define como una institución que reúne como una familia a docentes, personal de apoyo y estudiantes. La labor académica está conformada por tres elementos: docencia, investigación y extensión, y la formación se produce en cuatro niveles: técnico superior, licenciatura o grado, postgrado o especialidad y maestría.

Actualmente, mediante convenios con universidades extranjeras, se está ofertando el grado de doctorado. Además, se ha propagado en los últimos tiempos una modalidad de postgrado denominada diplomado cuya duración es menor que la especialidad.

El gobierno de la Universidad lo componen organismos colegiados con la participación de todos los sectores que conforman la vida universitaria (Estatuto Orgánico, 1994):

- El Claustro es el organismo de máxima autoridad y existen (para tratar asuntos de diferente naturaleza) un claustro mayor y un claustro menor.

- El Consejo Universitario, compuesto por el rector quien lo preside, los cuatro vicerrectores, los decanos de las diferentes facultades, un delegado y suplente de cada uno de los centros regionales, un delegado y su suplente de los Organismos Académicos Comunes y los delegados estudiantiles (5% del total de este organismo). Integran también este organismo dos representantes de los profesores y un representante del personal de apoyo a la labor académica.

- La Asamblea
- Consejo de Facultad
- Sub-Consejo Técnico

Las autoridades que administran la institución, tanto en lo académico como en la labor de apoyo, son en primer lugar el rector, quien es la máxima autoridad y cuatro vicerrectores (docente, administrativo, de investigación y postgrado y de extensión).

En cada facultad (ocho en total) existe un decano, un vicedecano y los directores de escuelas, quienes son los encargados directos de organizar los procesos de formación en las diferentes carreras (Estatuto Orgánico de la UASD (1994).

Es en este contexto donde interactúan los sujetos participantes de esta investigación. Esta institución, en estos momentos, presenta características muy diferentes de la que presentaba en los inicios del Movimiento Renovador pues la juventud, en sentido general, y el estudiantado en particular, no tiene ya el atractivo de la lucha por la solidaridad social que caracterizaba a la juventud de los años 60 y 70, merced sobre todo a las ilusiones perdidas con el fin de la utopía comunista y está envuelta hoy día en un autismo social, como señala Enzo (2004), que la empuja hacia el individualismo egoísta.

2.2.2.1 El Departamento de Orientación

Según su Reglamento, el Departamento de Orientación de la UASD (2004), instancia que sirvió de plataforma a la presente investigación, está compuesto por un director, cuatro coordinadores de áreas y 70 profesionales de la psicología y orientación, incluyendo la sede y los diferentes centros regionales.

Las actividades del departamento están reguladas y organizadas por un Consejo de Orientación el cual está compuesto por el director quien lo preside, los coordinadores de área, un representante de los profesionales y la coordinadora de cátedra.

El departamento ofrece ayuda a los estudiantes a través de los diferentes programas:

- *Programa vocacional*, que incluye las informaciones que se ofrecen a los estudiantes que pretenden estudiar en la UASD sobre las carreras que se ofrecen y los criterios de selección para la toma de decisión profesional
- *Programa de recuperación académica*, que ofrece ayuda a estudiantes con bajo índice después de su segundo semestre de estudio. En él se proporcionan cursos, talleres, control de estrés, autoestima, técnicas de estudio y entrevistas y todo esto después de determinar las causas de su bajo rendimiento.
- *Programa personal social*, el cual consiste en citas personales, trabajo en grupo, talleres de relaciones humanas, atención al cliente y educación sexual, entre otros.

También este departamento imparte *la cátedra de orientación institucional y académica* cuyo propósito es desarrollar los repertorios básicos para la formación universitaria mediante la adquisición de la información fundamental referida al quehacer universitario y la cátedra de orientación para el éxito académico para estudiantes que obtienen bajo puntaje en la prueba de orientación y medición académica. Es precisamente a esta cátedra que va dirigido nuestro estudio, pues el Módulo de Valores e Identidad que ofrece utiliza escalas que miden los valores para la población de bajo rendimiento.

2.2.2.2 Perfil del estudiante de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Es importante tener información confiable y actualizada acerca de la población que va a servir de muestra a nuestra investigación de manera que permita un conocimiento más preciso del perfil de la misma.

Para definir el perfil del estudiante de la Universidad Autónoma de Santo Domingo se realizó un Censo de Población Estudiantil en el año 2005. En el perfil se incluyeron variables personales, familiares, de actividades recreativas, aspectos económicos, etc.

Este estudio fue llevado a cabo en la UASD por Belmar, García y Díaz (2005), los cuales señalan que el 70% de la población estudiantil está concentrado en la sede central de la institución mientras que el restante 30% se encuentra distribuido en los 14 centros regionales con que cuenta la universidad. Añaden que los altos porcentajes de población joven que habita en el Distrito Nacional es porque además de los que viven en la capital también asisten a la sede central estudiantes de otras provincias cercanas con es el caso de San Cristóbal, Peravia, San Pedro de Macorís y Monte Plata y además porque en la sede central se ofrece la mayor cantidad de carreras y es por eso que los estudiantes prefieren el recinto central.

En este estudio, también, los autores proporcionan datos acerca de las carreras que prefieren los estudiantes. Más del 40% de los estudiantes están inscritos en cinco carreras: Contabilidad 10,7%, Medicina 9,1%, Derecho 7,6%, Mercadotecnia 6,6% y Educación Mención Básica 6,5%.

En el estudio anterior se observa, por otra parte, una concentración del 58,7% de la población estudiantil se concentra en 10 de las 112 carreras que imparte la UASD. En cuanto al sexo, los autores señalan que el 64% de la población estudiantil pertenece al sexo femenino y el 36% al sexo masculino. Estos datos, a juicio de estos autores, evidencian la tendencia a la feminización de la matrícula de la educación superior en la República Dominicana.

La feminización de la educación superior es un proceso que se ha ido produciendo de manera paulatina y diferenciada en muchos de los países de América Latina. En República Dominicana, este proceso se va produciendo desde los anteriores niveles ya que según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación en los niveles inicial y el básico los porcentajes de población masculina son ligeramente superiores a los de la población femenina pero al llegar a la educación media y adulta las mujeres superan de manera significativa a los hombres.

En cuanto a la edad, los investigadores señalan que en la población entre 20 y 25 años es donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes, seguido por el rango de edad entre 26 y 30 años.

La nacionalidad de los estudiantes de la UASD también fue investigada, encontrando los autores que el 99,8% afirman ser dominicanos y del 0,2% restante, la mitad son haitianos y los demás venezolanos y norteamericanos.

2.3 Los valores en la UASD

Es la sociedad la que le proporciona a la universidad la información acerca de sus requerimientos para su proceso de desarrollo: qué recursos humanos, con qué conocimientos, habilidades y destrezas y con qué sistema de valores. Por tales razones la universidad tiene que mantenerse en interacción constante con la sociedad.

Fue enfática la Declaración de Tokio, celebrada en Japón en el 2005, acerca del papel de la universidad como promotora de valores tales como la democracia, la tolerancia y el respeto como fundamento esencial para la paz lo que va en la misma dirección que la declaración del Estatuto Orgánico de la UASD (2001) cuando señala que la función que tiene la universidad se logra mediante la formación de profesionales y técnicos responsables y comprometidos con el desarrollo de su pueblo.

Se observa que la universidad no sólo debe formar cognitivamente sino también atender los aspectos afectivos y morales de sus estudiantes. En tal sentido, Magendzo (1994) señala que los centros educativos superiores dan más importancia, en el proceso enseñanza-aprendizaje, a los aspectos cognitivos que a los formativos y los relativos a valores. Estima además este autor que estas instituciones deben estar orientados a desarrollar en los sujetos una consciencia moral comprometida con la dignidad esencial de la persona y con la verdadera interacción democrática que sólo puede lograrse con la apropiación de un sistema de valores orientado de manera expresa en ese sentido.

La universidad debe proporcionar a los estudiantes no sólo el desarrollo de capacidades cognoscitivas y las destrezas de alto nivel para que sean capaces de integrarse efectivamente al campo laboral sino también formarlos para integrarse plenamente al desarrollo social (ahora en contextos locales y globales), lo que implica ser capaces, además, de realizar investigaciones científicas y tecnológicas, contribuir como ciudadanos en la solución de los problemas sociales y sobre todo articularse positivamente con un adecuado sistema de valores.

Elzo (2004) sostiene que la mutación histórica, los grandes desafíos de la educación superior de hoy en lo que corresponde al mundo occidental, está montada en tres bases: la revolución tecnológica, la mundialización y la inserción social de la mujer.

Este autor señala el cambio de valores que se está produciendo en la sociedad haciendo un contraste con los valores de modernidad y los de post-modernidad. Entre los valores de la modernidad cita lo holístico, lo absoluto, la unidad, el gran relato, lo universal, el Estado, lo objetivo, el esfuerzo, el pasado y futuro, la razón, la certeza, la auto-responsabilidad, el día, el trabajo, la utopía, la construcción, la familia, lo masculino, lo leído, lo hablado, el papel y el plan.

En cambio, entre los valores de la post-modernidad cita lo fragmentario, lo relativo, la diversidad, el pequeño relato, lo particular, la ciudad, lo subjetivo, el placer, el presente, la emoción, la duda, la responsabilidad diferida, la espiritualidad frente a la religión, la

noche, la fiesta, la quimera, la desconstrucción, la familia frente a la pareja, lo femenino, lo visto, la pantalla, la red.

Esta definición del estado de cosas que hace Elzo (2004), muestra la urgencia de formar en valores, no sólo en la universidad, sino también en las escuelas básica y secundaria, en la familia, en los medios de comunicación y en otras instancias de la sociedad.

La construcción de valores se puede asociar a procesos educativos, ya sean espontáneos o dirigidos, y de alguna manera van a estar influenciados por los medios de comunicación y de la actitud del individuo frente a la información que recibe.

A pesar de que muchos profesores de la UASD están de acuerdo en que es importante la enseñanza de la ética a los estudiantes universitarios -que son los que ocuparán los puestos de dirección en el futuro-, sin embargo, según nuestra revisión, los planes de estudio de la mayoría de las carreras de la institución no contienen asignaturas sobre ética. Al revisar la oferta curricular de 65 carreras, sólo 21, es decir el 33%, contempla alguna materia de ética, mientras que el 67% restante no lo contiene dentro de su plan de estudio.

Estos datos fueron confirmados en la investigación de Díaz (2009) quien además sostiene que en la República Dominicana la conformación de un cuerpo consistente de valores éticos y morales ha estado reservada desde principios a sectores reducidos de las clases pensantes y movimientos cívicos y patrióticos y sostiene que en ningún caso se ha constituido una línea de pensamiento y acción continuas consistente capaz de contrarrestar la cultura dominante.

Por otro lado, revisando los programas de ética, encontramos que los mismos se concentran en aspectos filosóficos e historia de la ética, haciendo muy poco énfasis en el análisis de la realidad del país y en los problemas prácticos del ejercicio profesional. Por lo visto, los planes de estudio consagran al tema ético o valores una asignatura denominada ética y, sólo para algunas carreras, suponiendo que con esto quedan resueltas las demandas de formación en valores tal como lo señala Díaz (2009).

Esta autora añade que la preocupación por la ética en la República Dominicana se puede encontrar en pensadores del siglo XIX como Pedro Francisco Bonó (1828-1906), Ulises Francisco Espaillat (1823-1878), Eugenio María de Hostos (1839-1903) y Salomé Ureña (1850-1897).

La autora señala en su investigación que en los períodos dictatoriales no regía la ley ni un código de ética sino los intereses de los dictadores e indica que cuando caían las dictaduras se desataban el desorden y la ambición generalizada sin dejarse sentir una cultura de ética cohesionadora. Por otro lado advierte que probablemente algunas de las corrientes moralizadoras que florecieron en el continente a principios del siglo XX tuvieron influencias en sectores reducidos de la educación superior dominicana aunque las condiciones del país bajo una dictadura no favorecieron su auge.

Afirma que el movimiento antitrujillista y grupos de izquierda de los años 50 y 60 fueron portadores de principio éticos. Sostiene que es a mediados de los 80, con el

movimiento renovador universitario de la UASD, cuando esas corrientes que promovían una nueva ética tienen una manifestación clara en República Dominicana. Señala además durante toda la década de los 70, y en particular la de los 80, los valores éticos no constituían preocupación para muchas personas en el país, aunque la sociedad dominicana daba muestras de estar entrando en un proceso de deterioro que se manifestaba en el crecimiento de la corrupción y la criminalidad.

En la educación superior, sostiene la autora, esta fue una época de crecimiento y diversificación con fuertes manifestaciones de inicio de una etapa de comercialización y deterioro de la calidad que el país no conocía hasta entonces. Aclara que de las generaciones de estudiantes universitarios de esa época procede la mayoría de los líderes políticos y económicos que dirigen la sociedad dominicana en la actualidad.

Advierte, además, que la educación superior no mostraba preocupación por la falta de ética y se esperaba que la educación en sí misma tuviera una dosis de ética y que en la actualidad todo esto haya cambiado en la medida en que las sociedades latinoamericanas y otras del mundo han identificado el deterioro de los valores éticos entre los pueblos.

En la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, Visión y Acción, celebrada en 1998 bajo los auspicios de la UNESCO, la preocupación por la ética aparece claramente como tema importante para ser afrontada en las instituciones de educación superior de todo el mundo.

Sin embargo, en la revisión del Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo del 2004 no se plantean de manera explícita los valores que han de promoverse. Esto no quiere decir que los valores no fueran importantes para los redactores del Estatuto Orgánico y de la currícula universitaria.

No obstante, en la última revisión del Estatuto Orgánico, realizada en el 2009, se explicitan los valores que la UASD ha de promover.

Las leyes y normas de la universidad contienen en sí mismas la filosofía que sustenta su sistema educativo y tiene implícitos valores que configuran el perfil deseado. Su Estatuto, en su Artículo 4, señala que “la vida de la universitaria se desarrolla conforme a un espíritu de democracia, justicia y solidaridad humanas y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento, las cuales serán expuestas y analizadas de manera rigurosamente científicas”

La formación en valores de los estudiantes ha sido preocupación permanente de muchos educadores de todos los tiempos. En la actualidad hay iniciativas internacionales orientadas a instalar y fortalecer programas de formación en este plano atendiendo a la crisis generalizada de la sociedad occidental y la necesidad de fortalecer los logros de la humanidad en este plano. De esta forma la UNESCO ha creado la Cátedra UNESCO de Educación en Valores (2005) que detenta en la actualidad el Profesor Abraham Magendzo, chileno de la PU Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado.

También existe la iniciativa de la Organización de Estados Americanos en conjunto con la Universidad de Barcelona de desarrollo del campo, incluyendo estudios de post-

grado en el área. Las declaraciones en torno al futuro de la universidad y la educación superior no dejan de referirse a este componente. En este sentido, Buxarrais (2005) considera a la universidad como un espacio de aprendizaje ético

CAPÍTULO III: LA ADOLESCENCIA Y LA ADULTEZ EMERGENTE

En la presente investigación se seleccionaron estudiantes de recién ingreso a la UASD y de mediado y término de carrera. Los sujetos que conformaron la muestra se encontraban en las etapas de desarrollo correspondientes a la adolescencia y a la adultez temprana. Así, se consideró pertinente abordar algunas características de estas etapas para una mejor comprensión de los sujetos y del fenómeno en estudio.

3.1 Consideraciones acerca de la Adolescencia

En su desarrollo ontogenético el ser humano recorre diferentes estadios, en cada uno de los cuales se producen cambios importantes que van definiendo las características de su comportamiento, desde la infancia hasta la vejez, Papalia, D; Olds, S y Feldman, R. (2010)

Elliot y Feldman (1990) afirman que la división del desarrollo humano por etapas tiene carácter solo orientativo, en el sentido de que existen diferencias individuales en su acontecer. Estos autores arguyen que en la etapa de la adolescencia los cambios cognitivos y sociales son los más determinantes y apuntan, además, que la adolescencia es un período clave en el afianzamiento de los valores. En ese sentido Fernández-Cavia (2000), citado por López (2005), sostiene que la adolescencia es una etapa clave para la elaboración y consolidación de la escala de valores.

En esa misma línea, Buxarrais (2005) advierte que la etapa de la adolescencia y la juventud es importante en el desarrollo del perfil de valores de la persona.

Son variadas las concepciones que se tienen acerca de este período crítico del desarrollo humano.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000) define como adolescente a toda persona comprendida entre los diez y poco antes de cumplir los 20 años. El principio de la adolescencia se identifica con los cambios físicos propios de la pubertad pero, según la misma fuente, el final de la misma no es tan identificable y varía de un contexto a otro y de una época a otra.

La OMS plantea que la aparición de intensos cambios físicos, cognitivos y sociales convierten la adolescencia en un período crítico para el desarrollo del individuo. Sostiene además este organismo, que cada una de estas áreas de cambios es independiente de la otra, al tiempo que todas se encuentran estrechamente vinculadas.

Stanley Hall (1904), citado por Hothersall (2004), fue el primer psicólogo en describir la adolescencia como una etapa distinta en el ciclo vital. Su descripción de la adolescencia como tormenta y estrés tuvo eco en muchas obras posteriores. Hall fue el primer psicólogo, pero no la primera persona, en describir la adolescencia como un período turbulento. Aristóteles sostenía que a los jóvenes "los calienta la naturaleza como

a los borrachos el vino” y según Sócrates “los jóvenes solían contradecir a sus padres y tiranizar a sus maestros”, Hothersall (2004).

Hall describió la adolescencia como una etapa del desarrollo en la cual el joven desafía la autoridad y el control de los padres y con frecuencia está de mal humor y tiende a manifestar comportamientos temerarios y antisociales.

Kimmel y Weiner (1998) y Serra (1997) citados por Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2009) señalan que la adolescencia se define habitualmente como “transición evolutiva” dado que supone, en el marco más amplio del ciclo vital, un período de cambio, crecimiento y transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta.

En esta misma línea, Córdoba (2004) señala que la adolescencia es un proceso de transición de la infancia a la adultez donde se experimentan cambios muy importantes y un alto nivel de incertidumbre. Sostiene esta autora que en la adolescencia los cambios principales se relacionan con temas como la identidad, donde se incluye la profesión, los valores y las relaciones afectivas. Eccles y cols (1993), citados por Córdoba (2004), sostiene que los cambios característicos de esta etapa se producen a nivel físico, psicológico y social. Entre estos cambios señala el desarrollo de la pubertad, la redefinición del rol social, el desarrollo cognitivo, las operaciones formales, las transiciones en la escuela y la emergencia de la sexualidad. Durante esta etapa se espera también que la persona defina su proyecto de vida como paso trascendente hacia su trayecto a la vida adulta.

Los adolescentes viven con intensidad sus experiencias. En este sentido, Quadrel, Fschhoff y Davis (1993), citados por Córdoba (2004), señalan que la adolescencia es culturalmente un período de particular vulnerabilidad porque se experimentan las consecuencias negativas de cualquier conducta de riesgo en alto grado y de manera desproporcionada.

Erickson (1979), por su parte, destaca que la adolescencia siempre ha sido vista como una etapa intermedia entre un sentido altamente vigorizante y desconcertante de un pasado definido en extremo, el cual debe ser abandonado, y de un futuro aún por identificar, y con el cual identificarse, incluso en un período caracterizado por rápidos cambios.

Coon (2004) entiende que desde el punto de vista social, el adolescente ha dejado de ser niño pero todavía no es un adulto pleno. Considera que casi todas las culturas reconocen la adolescencia como una fase de transición y sostiene además que su duración varía de una sociedad a otra. En tanto, Zacarés (1996), opina que la adolescencia supone la primera organización sustancial del sentido de sí mismo de la que el sujeto es plenamente consciente.

Hall, citado por Hothersall (2004), considera que la tormenta y estrés del adolescente era más frecuente en los Estados Unidos de su época debido a la urbanización, el fracaso del hogar, la escuela y las organizaciones religiosas para responder a las necesidades de los adolescentes. Margaret Mead, citado por el autor

referido, descubrió que los adolescentes de la isla Samoa atravesaban la adolescencia sin estrés ni agitación. Definió la sociedad de Samoa como una sociedad relajada, sexualmente libre, igualitaria y tolerante. Así, Mead atribuyó la llamada tormenta de los adolescentes a fuerzas culturales. Orans, citado por Hothersall (2004), al evaluar la opinión de Mead de que los adolescentes de Samoa estaban menos estresados que los de Estados Unidos llegó a la siguiente conclusión: “es claro que no tenía datos adecuados en cualquier lugar para hacer una afirmación así, y sus conjeturas teóricas, aunque plausibles, carecen de verificación”.

Asimismo, en la adolescencia se dan una serie de cambios cualitativos y cuantitativos, tal como señala Erickson (1979), quien además postula que los cambios cuantitativos que parecen alterar la calidad de la adolescencia en nuestro tiempo se deben a que sencillamente hoy día hay más jóvenes que nunca, que por lo general ahora maduran más temprano y que un mayor número de ellos está mejor informado respecto a las condiciones mundiales -tanto por la palabra escrita como por las imágenes comunes de los medios de comunicación de masas- y se transmiten simplificados ideales de identidad, personalidad y eficacia.

Erickson postula una moratoria psicológica en la juventud, período en que el joven puede dramatizar, o por lo menos experimentar, con pautas de conductas que a la vez no son infantiles pero no llegan a ser adultas. Añade, sin embargo, que con frecuencia se incorporan en forma aparatosa a ideales tradicionales o a nuevas direcciones ideológicas; una auténtica moratoria.

Por supuesto, esto, según el autor, proporciona tiempo extra para valores intemporales, reduce la presión del tiempo, pero aun así, debe terminar. Si en el pasado la gente joven a menudo ha experimentado el duelo por el final de la moratoria como pérdida irrevocable de identidades potenciales, los jóvenes líderes de hoy, transitorios como son, declaran que el mundo que está más allá de la juventud es completamente vacío e indefinido. Pero una moratoria sin final también elimina todas las utopías, excepto aquella de una moratoria infinita.

Erickson (1977) sostiene que una moratoria sin algún tipo de diseño utópico sólo puede conducir a una promiscuidad ideológica. Las generaciones pasadas han legado aspectos ideológicos de corte revolucionario a los jóvenes de hoy. Mientras tanto, la industrialización ha cambiado toda la premisa básica de esta herencia y la mayoría de los jóvenes permanecen comprometidos en la invención y perfeccionamiento de la tecnología.

La juventud moderna ha crecido junto con el hecho de que una civilización opulenta puede aprender a volverse relativamente pacífica y amistosa en grandes áreas de su existencia y delegar el poder destructivo a monstruos nucleares científicamente creados. No nos sorprenderá que la legitimación de la violencia se vuelva el principal tema en la lucha ideológica de la juventud.

3.2 Factores que Influyen en el Desarrollo de la Adolescencia

Bloon (1990), referido por Córdoba (2004), ha revisado el concepto de competencia de la adolescencia desde una perspectiva psicosocial donde plantea la necesidad de presentar las tareas madurativas de desarrollo que requiere la etapa de la adolescencia. Estas tareas madurativas las agrupa en:

Factores personales, cambios corporales, desarrollo de las estructuras cognitivas, desarrollo de las estructuras afectivas, cambios en el repertorio conductual.

Factores interpersonales, cambio de relaciones dentro de la familia y cambio de las relaciones con los compañeros.

Factores sociales, cambios de relaciones con adultos y profesores en la escuela, cambio de relaciones en el empleo, cambio con las personas significativas en la sociedad. Cambios interculturales. Cambio en la posición ocupada en la cultura y subcultura, cambio en el empleo de los medios de comunicación social.

Factores ecológicos, mundo físico y tiempo. Éste y otros autores resaltan en este aspecto la competencia cognitiva y también la disonancia cognitiva que se produce en esta etapa, pues el adolescente suele pensar que no le va a pasar nada de lo que le pasa a los otros. Todos estos cambios se dan de manera diferente en cada adolescente pues van a depender de sus necesidades de desarrollo y las oportunidades que le ofrezca el medio en que se desenvuelve.

Papalia y Olds (2010), por su parte, entiende que la adolescencia comienza con la pubertad en el momento en que se producen cambios biológicos, se producen cambios a nivel sexual, aparecen cambios físicos que ocurren de manera paulatina y que empiezan al final de la niñez.

Carretero Palacio (1991), citado por López (2005), sostiene que la adolescencia es una construcción social y su aparición, como objeto de estudio, se debe a una necesidad social de establecer un período intermedio entre la maduración física completa del individuo y su incorporación al trabajo.

Para Serra (1997) la adolescencia es la transición evolutiva, período de cambio, crecimiento, transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física.

3.2.1 El Desarrollo Físico en la Adolescencia

A grandes rasgos señalaremos los principales cambios físicos que se presentan en la adolescencia, que obviamente van incidir en el cambio de la percepción de su propia imagen física.

El primer indicador concreto del final de la niñez es el brote de crecimiento puberal que ocurre alrededor de los 10 años en las niñas y de los 12 años en los niños. Las hormonas del crecimiento empiezan a fluir en la corriente sanguínea. Durante varios años el adolescente puede crecer entre 7 y 15 centímetros por año y ganar peso rápidamente.

El cuerpo del adolescente no alcanza las proporciones adultas de forma súbita, pero aún así el cambio es bastante acelerado, tal como expresa Papalia (2010).

Como señala la autora, los cambios físicos de la adolescencia se suceden en una secuencia que es mucho más consistente que su duración real, la cual varía de una persona a otra. Algunas personas pasan la pubertad de manera muy rápida, mientras que para otros el proceso toma más tiempo.

Asimismo, estos cambios se producen de manera diferente en el niño y la niña; las hormonas se encuentran en estrecha relación con las emociones, y lo importante aquí es que ese repentino crecimiento es el primer elemento para el cambio de la percepción del adolescente sobre sí mismo: identidad contra confusión de roles.

3.2.2 Desarrollo Cognoscitivo

Jean Piaget (1964) elaboró teorías referentes a la forma en que los seres humanos piensan, razonan y resuelven problemas. El interés de Piaget no se centraba en la cantidad de información que los niños poseían, sino en las formas en que su pensamiento y sus representaciones internas de la realidad física cambiaban a través de las diferentes etapas de su desarrollo

Piaget planteó que los seres humanos en su desarrollo cognoscitivo atraviesan por cuatro etapas definidas: la etapa sensorio-motriz, la pre-operacional, la de operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales. Se supone que todos los niños deben pasar por estas etapas en la misma secuencia aunque a un niño pueda tomarle más tiempo el paso de cierta etapa a otra.

Según los postulados de Piaget, los adolescentes se encuentran en la etapa de las operaciones formales, la cual se inicia aproximadamente a los 11 años de edad. Es la etapa donde el pensamiento se vuelve abstracto. Los adolescentes pueden ver que su realidad particular es una de muchas realidades imaginables y empiezan a plantear preguntas profundas acerca de la verdad, la justicia, la existencia; buscan respuestas a sus problemas de una forma sistemática, una vez que logran las operaciones cognoscitivas de esta etapa y pueden empezar a jugar el papel del científico probando cada posibilidad en un orden cuidadoso. Los adolescentes también son capaces de utilizar la lógica deductiva avanzada y tienen la capacidad de razonar a partir de premisas abstractas para sacar conclusiones lógicas.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo, el manejo de las operaciones formales le va a permitir manipular conceptos y relaciones de alto nivel de complejidad, lo cual va a influir en la elaboración de nuevas auto percepciones y a tener un autoconcepto más fundamentado en criterios abstractos. En esta etapa, el sujeto está más consciente del sentido de sí mismo, gracias a sus nuevas posibilidades intelectuales. A juicio de Zacarés (2004), el adolescente será capaz de elaborar la significación de los cambios que están teniendo lugar en su persona.

Aunque los cambios fisiológicos son importantes en los comportamientos en esta etapa, no es menos cierto que las interacciones sociales inciden de manera fundamental en el desarrollo cognoscitivo. Una buena parte de las investigaciones relativas al papel de las interacciones en el desarrollo cognitivo tienen sus orígenes en las teorías del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1978) quien argumentaba que los niños se desarrollan a través de un proceso de internalización y absorben aquellos conocimientos de su contexto social que tienen un gran impacto sobre la forma en que la cognición se desarrolla a través del tiempo.

La teoría social que planteó Vigotsky ha encontrado apoyo en los estudios transculturales del desarrollo. Cuando la teoría de Piaget atrajo inicialmente la atención de los investigadores del desarrollo humano, muchos de ellos utilizaron las “tareas de desarrollo” de Vigotsky para estudiar los avances cognoscitivos de los niños en diversas culturas.

Estos estudios empezaron a cuestionar la universalidad de las conclusiones de Piaget debido a que en muchas culturas las personas no evidenciaban haber alcanzado las operaciones formales. Al final de su vida, el propio Piaget especuló que los logros específicos que él caracterizó como operaciones formales, tal vez se fundamentan más en el tipo particular de educación científica que el niño obtiene que en la sucesión de etapas del desarrollo cognoscitivo predeterminadas biológicamente, Gerrig y Zimbardo (2005).

3.2.3 Desarrollo Social

Gerrig y Zimbardo (2005) afirman que las interacciones y expectativas sociales del individuo cambian a lo largo del ciclo vital. El ambiente social y el ambiente cultural interactúan con el desarrollo biológico para proporcionar a cada período de vida sus propios roles y recompensas especiales. El desarrollo social en la adolescencia se caracteriza por el cambio de roles sociales.

Como parte del desarrollo social es importante considerar la forma en que la cultura y el ambiente afectan ciertos aspectos de la vida. Las tareas de vida están determinadas de manera cognitiva por la acumulación biológica de la edad y la acumulación social de las experiencias culturales.

Zacarés (1996) señala que la principal pregunta que se hace un sujeto en la etapa de la adolescencia es quién soy yo. La búsqueda de la identidad se intensifica en la adolescencia y se plantea en el campo físico, cognoscitivo y en el desarrollo social y emocional. La búsqueda de identidad, que se desarrolla durante toda la vida, comienza en la niñez y adquiere mayor preponderancia en la adolescencia.

Para González (2003) la elaboración de la identidad personal se realiza a través de la interrelación con otros y considera que en la adolescencia las relaciones con amigos cumple un papel importante ya que buscan en los pares un apoyo para ir logrando

autonomía respecto al grupo familiar. Añade este autor que la amistad con los pares permite el aprendizaje de la vida social.

Fernández-Cavia (2000), citado por López (2005), advierte que la adolescencia es clave en el desarrollo del juicio y el razonamiento moral y es en esta etapa donde los individuos son capaces de argumentar sus propios juicios, fundamentándolos. Añade este autor que los jóvenes se hacen en esta etapa más independientes de la familia, debilitándose la referencia familiar y se buscan otros espacios de interacción social. Señala el autor que la independencia familiar no se produce de igual manera en todos los adolescentes ya que esta experiencia va a depender del estilo de familia y, concretamente, de la praxis familiar dominante.

En ese sentido, Ortega Minguez describe cuatro estilos educativos, aunque advierte que no se dan en estado puro, y éstos son: estilo autoritario, democrático, permisivo e indiferente. Señala que los padres siempre mezclan características de varios estilos.

McCobby y Martin (1983) sostienen que el estilo autoritario se caracteriza por exigencia de una obediencia estricta mostrando los padre altos niveles de control sobre la conducta de los hijos y bajos niveles de comunicación con ellos mientras que en el estilo democrático se observan altos niveles de comunicación entre padres e hijos y el mismo se rige por reglas flexibles de común acuerdo, adoptadas por el diálogo. Para Núñez (2003) el estilo democrático no significa eliminar funciones ni abandonar sanciones cuando el quebramiento de las normas se produce.

En cuanto al estilo permisivo, McCobby y Martin advierten que en este estilo los padres no establecen normas estrictas en la distribución de las tareas ni en los horarios dentro del hogar y conceden los deseos de los hijos mientras que el estilo indiferente se caracteriza por la ausencia de normas y la indiferencia hacia la conducta de los hijos.

López (2005) afirma que los estilos y modo de vida pueden facilitar la transmisión de valores hacia los hijos y su proceso de adquisición por parte de éstos. Añade que estos aspectos tienen que ver con el tipo de familia aunque señala que los centros educativos deben completar esta transmisión de valores.

Erickson (1979) destaca que el esfuerzo por darle sentido al yo y al mundo no es producto de la maduración, sino un proceso vital que contribuye a reforzar el yo del adulto. Según el referido autor, la principal tarea de esta etapa de la vida para convertirse en un adulto que pueda cumplir un importante rol en la vida, es resolver el conflicto de identidad versus la confusión de identidad. Para construir la identidad, el yo organiza las habilidades y los deseos de la persona para adaptarlos a la exigencia de la sociedad.

Zacarés (1996) advierte que los cambios en los roles sociales plantean a los adolescentes nuevas necesidades de elección y decisión que no existían en las etapas anteriores.

Erickson (1977 y 1979), en sus aproximaciones sobre el desarrollo social, destaca el surgimiento del yo, la búsqueda de identidad y las relaciones individuales con los demás durante toda la vida. Hace hincapié en la relación de la cultura y el individuo, lo

que lo condujo a proponer una teoría psicosocial del desarrollo. Señala que cada individuo debe pasar de manera exitosa una serie de etapas psicosociales, cada una de las cuales presenta un conflicto o crisis en particular. Erickson identificó 8 etapas en el ciclo vital, cada una ella enfocada a una crisis, y aún cuando cada conflicto nunca desaparece por completo es necesario resolverlo hasta cierto punto en una etapa determinada para que el individuo prueba afrontar satisfactoriamente los conflictos de las etapas posteriores.

De las etapas de desarrollo contempladas por Erickson vamos a referirnos específicamente a la que corresponde a la adolescencia, por las razones expuestas a principios de este capítulo.

Erickson creía que la crisis esencial de la adolescencia es el descubrimiento de la verdadera identidad en medio de la confusión creada al ejercer múltiples roles para las distintas audiencias en el mundo social. La resolución de esta crisis ayuda a que el individuo desarrolle un sentido coherente de sí mismo y si no lo logra de manera adecuada puede surgir una auto imagen carente de una identidad central.

En opinión de Erickson (1977) la confusión de identidad (o de rol) representa un grave peligro en esta etapa pues hace que el joven requiera de bastante tiempo para alcanzar la edad adulta. Sostenía además que el pandillismo y la no aceptación de las diferencias características de la adolescencia son defensas contra la confusión de identidad, Papalia (2001). Durante la moratoria psicosocial (tiempo libre) muchos buscan compromisos a los que les pueden guardar fidelidad.

Al igual que Piaget, Erickson consideraba el desarrollo como una transición por una serie de etapas, cada una con sus propias metas, preocupaciones, logros y peligros. La forma en que el individuo resuelve cada crisis tendría un efecto duradero en la imagen que se forma de sí mismo y de la sociedad.

Para Erickson, según Serra (2004), el problema más importante para los adolescentes es el desarrollo de una identidad que constituya una base firme para su vida adulta. Aunque el individuo desarrolla desde la infancia un sentido de sí mismo, la adolescencia señala la ocasión en que por primera vez hace un esfuerzo ¿Quién soy yo? El conflicto que define la etapa de la adolescencia es la tarea de identidad.

La identidad se refiere a la organización de las pulsiones, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen coherente de sí mismo. Implica toma de decisiones y hacer elecciones deliberadas, en particular sobre el trabajo, los valores, la ideología y los compromisos con personas e ideas, Marcia (1987), citada por Záiter (2001). Si los adolescentes no logran integrar bien todos estos aspectos y elecciones se sienten incapaces de decidir y enfrentan la amenaza de sufrir una confusión de roles. James Marcia y sus colegas sostienen que los adolescentes disponen de alternativas al enfrentarse con ellos mismos y con sus elecciones, Marcia (1980), Schsedil y Marcia (1981), citados por la misma autora.

Por otra parte, la exclusión de la identidad describe la situación de los adolescentes que no experimentan con identidades diferentes ni consideran diversas opciones sino que se comprometen con las metas y los valores de otros. Los

adolescentes que experimentan difusión de identidad pueden haberse esforzado inútilmente para hacer elección o tal vez no hayan pensado en serio en estos temas.

Los que se encuentran en medio de una batalla con las elecciones experimentan lo que Erickson llamó moratoria. Erickson empleó el término para describir una demora en el compromiso del adolescente en las elecciones personales y ocupacionales. En el caso de los adolescentes modernos esta demora es muy común y probablemente sea saludable, Zacarés (1996).

Señala Woolfok (1999) que Erickson consideraba que los adolescentes de las sociedades modernas experimentan esta crisis de identidad o período temporal de moratoria y confusión. En la actualidad el período no se conoce ya como crisis, porque para la mayoría de la gente la experiencia es una exploración gradual más que una ruptura traumática, de acuerdo con Baumeister (1990), citado por Woolfok (1999). Tanto la adquisición de la identidad como la moratoria se consideran alternativas saludables. La tendencia natural de los adolescentes a probar identidades, experimentar estilos de vida y comprometerse con causas, forma parte importante del establecimiento de una identidad firme.

Los adolescentes que no logran pasar de la etapa de difusión o exclusión de identidad tienen problemas de ajuste y aquellos cuya identidad es difusa a menudo se dan por vencidos, confían su vida al destino o se dejan llevar por la multitud y además se convierten en individuos con riesgo probable al uso de drogas, Racheen y Walerman (1990) citado por Woolfolk (1999).

En psicología, señala Záiter (2001), que una conceptualización de identidad se encuentra expresada en los trabajos de James (1890) al introducir la definición de sí mismo (self) y añade que posteriormente, Mead (1934) presenta un análisis del self en el cual integra un componente sociológico, explicando la internalización de los roles sociales por parte del individuo. Sostiene esta autora, que es desde el psicoanálisis que Erickson, a partir de la década de los cincuenta, coincidiendo con Mead, logra conceptualizar la identidad, entendiéndola como una articulación de componentes individuales y colectivos, destacando que es personal y a la vez derivada de los contextos culturales en los cuales el individuo se desarrolla. Erickson inicia la formulación del concepto de identidad del yo y articula el problema de la identidad a las características del mundo moderno.

Buxarrais (2005) sostiene que dentro del contexto social la adolescencia mantiene una estrecha relación con la tecnología de la información y la comunicación debido a que se ha convertido en una poderosa herramienta que les facilita información, comunicación y potencia el desarrollo de habilidades y nuevas formas de construcción del conocimiento. Añade que la Tecnología de la Información y Comunicación se convierte en elemento de interacción y socialización, principalmente con sus pares.

3.2.4 Auto percepción en la Adolescencia

Serra y Gómez Pérez, citados por Papalia (2000), sostienen, que el adolescente, quién con frecuencia no ha superado el estadio de las operaciones formales definido por Piaget en 1972, elabora sus propias teorías y sistemas de creencias basándose tanto en su incipiente capacidad de pensamiento abstracto como en los remanentes de pensamiento intuitivo y egocéntrico, sobre la realidad y sobre la información propias de etapas anteriores. Señalan los autores que su comportamiento está dirigido por relaciones de causalidad pre lógica y añaden que la subjetiva percepción de inmunidad del adolescente le permite actuar en situaciones de riesgo elevado gracias a que al distorsionar su percepción de la realidad muestran bajos niveles de disonancia cognoscitiva.

Zacarés (1996) señala que los niños se auto perciben y se auto describen usando criterios concretos propios de su etapa de desarrollo. Conforme van madurando y van adquiriendo habilidades cognitivas podrán construir un autoconcepto más diferenciado y al llegar a la adolescencia los cambios corporales, intelectuales y sociales, proporcionarán material para el cambio en las autopercepciones del sujeto. Los grandes cambios que se dan a nivel corporal, que son los primeros en aparecer, alteran la percepción que el adolescente tiene de sí mismo, como también lo hacen los cambios que se producen a nivel de la cognición -con el desarrollo del pensamiento lógico- llegando a resolver problemas de silogismo y, en muchas ocasiones, demostrando su habilidad para el pensamiento lógico.

Los cambios de roles van a influir también en su nueva percepción. En este sentido, Zacarés (1996) señala que los cambios en los roles sociales plantean a los adolescentes nuevas necesidades de elección y decisión que no existían con anterioridad y que en la medida que el adolescente se prepara para la adultez se orienta hacia el futuro, y en la medida que se orienta hacia el futuro aparecen las cuestiones sobre identidad. Las expectativas sociales provocan que el adolescente realice elecciones que lo capacitan para ser categorizado como persona y como miembro de la sociedad. Agrega este autor que el proceso de satisfacción de estas demandas sociales es una ambigua combinación de encontrar quién soy yo y decidir quién quiero ser. Este investigador considera la identidad como una serie de desarrollos interrelacionados que abarcan todos los cambios en el modo en que el adolescente se ve a sí mismo en relación a los otros y en relación con la sociedad amplia en que vive.

El adolescente tiene la capacidad de hacer representaciones internas vinculadas al sí mismo -self-. Los cambios en las autopercepciones y en la dimensión evaluativa y afectiva -autoestima- llevan al adolescente a cambiar aspectos en sus diferentes autoconceptos y responder a la pregunta quién soy yo con criterios más subjetivos, gracias a su desarrollo cognitivo, lo que le permitirá verse diferente y ver al mundo de manera diferente. Conforme se acerca a la etapa de la adultez se espera que haya

resuelto la llamada tarea del adolescente -según Erickson- el logro de identidad, y que a juicio de este teórico sea la tarea más importante del adolescente.

La adolescencia supone la primera reorganización sustancial del sentido de sí mismo de la que el sujeto es plenamente consciente, pues de acuerdo con Piaget, se encontraría en el aspecto cognoscitivo en la etapa de las operaciones formales. Sus posibilidades intelectuales, le permitirán valorar la significación de los cambios que están teniendo lugar y en este sentido Zacarés (1996), en su trabajo sobre aspectos evolutivos, psico-educativos y sociales de la adolescencia, reconoce los importantes cambios de la niñez en lo referente a la identidad pero destaca que es en la adolescencia cuando se llega a un alto grado de conciencia y de capacidad para la autorreflexión.

Para este autor en la adolescencia temprana los atributos y sentimientos interpersonales y las habilidades sociales que influyen en las interacciones con los demás, o que afectan la imagen social, son los que más sobresalen en los puntos de vista de los contenidos que los adolescentes suelen incluir en sus autorepresentaciones. En esta etapa, la preocupación por los cambios físicos incidirá en la inclusión de las características corporales que más se valoren en su contexto social para luego incluir características psicológicas, creencias y valores.

En la adolescencia tardía, que es donde están situados la mayoría de los sujetos de este estudio, la preocupación está más dirigida a los roles futuros y a los planes. Para alcanzarlos, los adolescentes en la etapa tardía se caracterizan por hacer abstracciones de orden superior que integren abstracciones más elementales de manera significativa y que resuelven las inconsistencias y contradicciones.

Las valoraciones que hacen los adolescentes en la fase tardía acerca de sí mismos son más equilibradas y estables y en las mismas suelen integrar aspectos tanto positivos como negativos y aceptar más sus limitaciones. De igual modo, la comparación social disminuye en la medida en que aumenta la comparación con los propios ideales, caracterizándose por la construcción de criterios que regulen las decisiones personales y la creación de ideales a los que aspira el yo. El adolescente, en la etapa temprana, está consciente de que su personalidad se expresa de varias formas, reacciona de forma diferente según la persona con quien se relaciona y distingue entre sus propias percepciones y las percepciones de los demás.

La adolescencia tardía se caracteriza, además, por la capacidad para construir abstracciones de orden superior, y el joven en esta etapa podrá integrar las demás abstracciones y contradicciones en un auto concepto más consistente.

Advierten, además, que el predominante valor del grupo de iguales, como definidor del rol adolescente, en frecuente oposición a los criterios del adulto, incide en el modo como se inician los comportamientos sexuales y el acceso a las drogas, por lo que esta vulnerabilidad normativa en el desarrollo durante la adolescencia, es posible prever

una intervención optimizadora que facilite al adolescente las habilidades personales y los recursos sociales precisos para su afrontamiento exitoso.

Serra (1997) señala que los retos de distinta índole que en forma de “tarea” evolutiva ha de afrontar el adolescente se sintetiza en la formación y consolidación de un sentido de identidad personal al final de la adolescencia.

3.3 Adulthood emergente

Dentro del desarrollo del ciclo vital se destacan varias etapas de desarrollo, entre ellas la adultez temprana, que se caracteriza por la toma de importantes decisiones que marcan la vida del individuo. Esta etapa comprende el rango de edad entre los 20 y 40 años. Durante estas décadas las personas cambian y crecen en muchos aspectos y suelen tomar decisiones que marcarán sus vidas. La mayoría de las personas abandonan el hogar de los padres en esta etapa de vida, entran a trabajar por vez primera, se casan, tienen hijos y los crían, Papalia (2010)

Las personas establecen prioridades para cada momento de su vida. Los adultos jóvenes toman decisiones que afectan su salud, sus carreras y sus relaciones interpersonales cuando apenas están madurando en muchos aspectos importantes. En la edad adulta temprana, sostiene la autora, se mantiene un gran potencial para el desarrollo intelectual, emocional e incluso físico.

Los progresos importantes, a juicio de esta autora, ocurren en esta etapa, y algunos de estos progresos están en función de los nuevos y significativos roles que las personas asumen, ya sea como trabajadores, con la pareja o con los hijos. Dichos roles afectan el pensamiento y son muy notables las interacciones de los diversos aspectos del desarrollo físico, intelectual y social. La manera de pensar de los adultos cambia, se vuelven cada vez más realistas y manejan más abstracciones; sus auto percepciones cambian respecto a sí mismos y respecto al mundo; todos los cambios que se producen los llevan a elaborar una teoría de sí mismos más definida.

Arnett (2008), citado por Mannucci (2009), destaca un nuevo estadio en el ciclo vital: la adultez emergente. Este autor advierte que en las sociedades europeas y norteamericana está aumentando la incongruencia entre la maduración biológica y relacional de la juventud y los retrasos de paso a la edad adulta, caracterizada por un individualismo. Según este autor, los investigadores de la adultez emergente sostienen que este estadio sólo se da en culturas que permiten a los jóvenes períodos prolongados de exploración y que no tienen normado el paso a la adultez. Si los normativos, como el matrimonio y la paternidad, se retrasan a los 30 años, ya dejan de ser normativos para el final de la adolescencia de 18 a 20 años.

Este estudioso sostiene que la adultez emergente se caracteriza por relativa independencia de las expectativas sociales y moratoria, y subraya que las características del adulto emergente son la exploración de la identidad, el centrarse en sí mismo y, sobre

todo, por grandes esperanzas y expectativas debido en parte a que pocos de sus sueños han sido probados en la vida real. Es la edad de las posibilidades ya que son posibles muchos futuros distintos cuando es poco lo que se ha decidido con certeza acerca de la dirección de su vida.

En la adultez emergente –de 18 a 30 años- pueden darse conductas de riesgo como reflejo de la búsqueda de experiencia antes de entrar en los roles adultos. En este estadio, a juicio del autor, se exploran varios aspectos de la identidad lo que termina con compromisos que forman las bases para pasar a la adultez. Añade, que la mayoría de los jóvenes logran su identidad en la adultez emergente.

White (2002), citado por Mannuncci (2009) sostiene que las relaciones entre padres y adultos emergentes, mejoran cuando ellos dejan la casa, y que si por alguna razón vuelven, se producen sentimientos de ambivalencia al resistirse al papel de subordinados dependientes.

La madurez, en los adultos emergentes, está ligada a concluir el proceso de construcción de la identidad, de concretar lo que quiere y pueda para ser competente, buscar maneras de relacionarse con los demás de forma constructiva, que le permitan realizarse y le permitan realizarse al otro. Necesita, para sentirse adulto, identificarse con unos valores considerados importantes para sí y los que los rodean.

Alaminos (2008) señala que, en la actualidad, al hablar de jóvenes se destaca la prolongada permanencia de éstos en el hogar familiar. Este autor establece diferencias entre el joven de ayer, caracterizado por una rebeldía y vida en conflicto con los padres y, por otro lado, los jóvenes de hoy, que lo concibe como un grupo social que manifiesta deseos implícitos y explícitos de participar con normalidad en la vida cotidiana y con deseos de crear una unidad familiar y ser parte de la sociedad mediante el trabajo estable y una vivienda.

Las relaciones familiares del joven de hoy, sostiene este autor, no es conflictiva, es más solidaria que la del joven de ayer.

Hopenhayn (2008) señala que los años de la juventud son decisivos para perpetuar o revertir la dialéctica inclusión o exclusión social. Advierte este estudioso que en esta fase se acumulan activos en capacidades y redes de relaciones, empieza a utilizarse ese capital para insertarse en el mundo del trabajo, se accede a decisiones más autónomas y se ejerce como ciudadano pleno en la sociedad.

Para Fierro y Moreno (2007), las trayectorias de los jóvenes no son ni únicas ni lineales y las transiciones son numerosas, reversibles y contradictorias.

Zacarés y Serra (2006), en un estudio exploratorio llevado a cabo en España, identifican como principales descriptivos de la madurez:

- *Competencia*, que indica concentración en objetivos y metas bien definidos, la capacidad de autocontrol, de control interno, autonomía en la decisiones, sentido de

organización, con persistencia y tenacidad, con iniciativa propia, sentido eficaz, aprovechando al máximo su tiempo.

- *Estabilidad emocional o madurez cognitiva*, que implica afrontamiento positivo de situaciones diversas y una capacidad para disfrutar de las actividades cotidianas y capacidad creativa.

- *Apertura a la experiencia*, que se refiere a la capacidad de reconocer en las distintas actividades de la vida, sus oportunidades y recoger de ellas las que le ayuden a crecer.

- *Tradicionalidad generativa*, que se refiere a una filosofía de vida con un sistema de creencias junto a un sentido generador de la propia existencia, con conciencia del sentido del deber, movido por la responsabilidad percibida hacia otros

Zacarés (1998) señala que Erickson (1970) es quien más clara y abiertamente expresó las peculiares formas de desarrollo que tenía lugar en la adultez y que su conocida teoría del desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital también venía a distinguir una serie de tareas evolutivas específicas para los distintos períodos evolutivos de gran significación psicológica.

Erickson articula un marco de etapas secuenciales del desarrollo del yo en las que cada período del crecimiento está sistemáticamente relacionado con todos los demás. Las tareas psicosociales específicas de la edad adulta se engloban bajo la crisis que Erickson denominó “generatividad versus estancamiento”.

Serra y Zacarés (2006) sostienen que el logro progresivo de la madurez psicológica, objetivo permanente a lo largo de todo el ciclo vital, exige la consecución de valores como la disciplina manifestada como capacidad para postergar la gratificación, la responsabilidad sobre los propios actos y sobre las consecuencias de las conductas mediacionales. El desarrollo de la sexualidad desde dimensiones de respeto a sí mismo y a los otros y el desarrollo de un estilo de vida saludable desde la perspectiva del ser en su ciclo vital que comprende su momento evolutivo y su propio ritmo.

Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2009) sostienen que en el contexto actual de los países occidentales, el desarrollo de la identidad de adolescente sigue un camino equiparable con los dos sexos. Las diferencias sexuales, cuando aparecen, indican una superior madurez evolutiva en las chicas, especialmente en el ámbito de las relaciones de intimidad.

3.4 Características de la Adolescencia y Juventud en República Dominicana

Tavárez (2010), en un esfuerzo por presentar una aproximación estadística de los jóvenes en República Dominicana señala que el país tiene unos 3.168.698 jóvenes comprendidos entre edades de 15 a 35 años, que es alrededor del 38% de la población. Señala que 6 millones de habitantes –de los 9 millones que del país- tienen menos de 37 años por lo que constituyen, en términos de edad, el segmento poblacional más amplio.

En cuanto al ámbito educativo señala un alto nivel de deserción y una baja tasa de matriculación escolar, destacando un alto índice de analfabetismo que ronda el 9% y advierte además que la escolaridad es deficiente.

Un gran número de los jóvenes viven en condiciones de pobreza con una baja calidad de la vivienda y poco acceso a los servicios básicos. La morbilidad, los patrones del comportamiento sexual juvenil, la adicción a sustancias psico-activas, malos hábitos de recreación y del uso del tiempo libre, así como también espacios e infraestructura públicos en condiciones deplorables.

En el aspecto social la situación es crítica. Más de un millón cuatrocientos mil jóvenes viven en condiciones de pobreza de los cuales el 25% cae en el renglón de pobreza extrema. Como si todo esto fuera poco, existen patrones comunes de los factores de riesgo que predisponen a la juventud dominicana a una situación de vulnerabilidad consolidando su situación de pobreza e impidiendo un desarrollo positivo como son: la temprana iniciación sexual, el elevado índice de embarazo en las adolescentes, la incidencia de la pandemia VIH-SIDA con una prematura edad de infección, así como la ausencia de una paternidad responsable y la carencia de ambientes familiares estables. La mayoría de los sujetos de este estudio pertenece al sector de la población que acabamos de describir.

Es importante destacar, sin embargo, que República Dominicana es un país donde existe un dualismo cultural y económico. Así como tenemos una población de jóvenes con carencias en todos los órdenes también tenemos una población de clase media y alta con facilidades educativas (desde la pre-primaria hasta la universidad) y con todas sus necesidades satisfechas aunque se observan casos esporádicos de jóvenes que manifiestan la vida acelerada que llevan sus padres en busca de recursos para dar mejor oportunidad a sus hijos –a veces en menoscabo del tiempo necesario para brindar afecto y atención a sus hijos-, lo que a veces conlleva, según la Policía Nacional, a casos de delincuencia en este sector de la juventud, Listin Diario (2010).

Como señala García (2008) al referirse a los jóvenes, la heterogeneidad de la generación hace difícil las generalizaciones. Este autor advierte, sin embargo, que los jóvenes de hoy no confían en los actores políticos, no se proyectan mucho hacia el futuro, navegan por la informalidad, tanto en el trabajo como en la apropiación de bienes de consumo.

En estos momentos, miembros destacados –dignatarios de la iglesia, personalidades de las universidades y funcionarios del gobierno dominicano- de la sociedad dominicana, a través de varios medios de comunicación, vienen externando su preocupación sobre la pérdida de los valores sociales y manifiestan la necesidad de que la familia, la escuela y los medios de comunicación realicen labores de promoción de los valores sociales.

Tejada (2011), hace un llamado a las autoridades para que adopten medidas a fin de frenar el incremento de jóvenes en el consumo de las drogas y el alcohol. Sostiene

este autor que estos jóvenes buscan por esa vía una salida a problemas que no puedan afrontar y atribuye el involucramiento de jóvenes en el narcotráfico al hecho que son muchachos que no han adquirido una formación adecuada.

La Procuraduría General de la República, institución responsable de dirigir el sistema de atención integral de los adolescentes en conflicto con la ley penal y según Hernández (2010), directora de los centros de atención, confía que los jóvenes involucrados en delitos pueden cambiar ya que están en la etapa de la adolescencia que es una fase de transición. Reconoce, sin embargo, que la delincuencia juvenil es uno de los mayores problemas sociales de la actualidad, sobre todo por el hecho de que en la misma están involucrados menores de edad.

Hernández sostiene que la delincuencia juvenil ha aumentado de forma alarmante en República Dominicana y es un problema de gran preocupación. Señala además, que las causas son de orden biológica, psicológica y familiar.

Entre las causas biológicas cita el síndrome de déficit de atención que causa problemas de conducta y que se suma a la impulsividad que puede producir violencia.

Entre las causas psicológicas considera que la violencia se desarrolla por un trastorno mental o de personalidad, llamado trastorno social o trastorno de conducta, el cual se establece entre los 12 y los 15 años –aunque a veces antes- y consiste en el comportamiento desviado que viola todos los códigos de conducta impuestos por la iglesia, la escuela y la familia. El individuo actúa por impulso y no se arrepiente de sus actos.

En cuanto a las causas sociales cita la desigualdad económica existente en República Dominicana. El individuo desarrolla desesperanza. Entre las causas sociales, la funcionaria cita la cultura de la delincuencia y sostiene que hay barrios en los que los niños saben que para pertenecer a un grupo y formar parte de su comunidad necesitan pasar por algunos retos de iniciación: robar, asaltar, violar.

Entre las causas familiares la funcionaria señala la poca supervisión y el maltrato de parte de los padres, los cuales buscan sanciones de forma continua y rotulan a sus hijos como niños problemas, pero además los mecanismos de control social no tienen ninguna influencia sobre ellos.

Otras causas son el alejamiento de la religión y el abuso del alcohol y otras drogas. Según las estadísticas policiales cada 3 horas un adolescente es sometido a la justicia por cometer una infracción a la ley penal.

En el período 2001-2004 se produjeron 11.944 casos de delito (robos, drogas, homicidios, secuestros, atracos), la cual representa el 10% de los delitos en el país.

Las armas de fuego llegan con mucha facilidad a manos de los menores y en el período señalado se registraron 404 expedientes de ese tipo. De igual modo, en los últimos 5 años se han registrado 5.443 robos, 129 atracos, 32 secuestros, 316 violaciones, 137 agresiones físicas que involucran a menores.

La ley 136-03 del Código del Menor, en su artículo 223 dice: los menores de 13 años en ningún caso son responsables permanentes, por lo tanto no pueden ser detenidos ni privados de su libertad, ni sancionados por autoridad alguna. Muchos niños son asesorados por jóvenes de mayor edad.

En la República Dominicana un alto porcentaje de jóvenes proviene de familias de escasos recursos por lo que se ven precisados a trabajar para cubrir el costo de sus estudios y muchas veces contraen la responsabilidad de ayudar económicamente a sus padres, asumiendo así compromisos y responsabilidades de adultos.

De acuerdo con los últimos informes de la Oficina Regional de la UNICEFF para América Latina y El Caribe (2010), esta región se enfrenta hoy, más que nunca, al reto de responder a las necesidades de la adolescencia que conforma el 20% de la población total de la región. Las nuevas legislaciones latinoamericanas y del Caribe definen como adolescentes a todas aquellas personas en edades entre 14 y 18 años. El término juvenil tiene otras interpretaciones y cubre una población más alta que puede comenzar por debajo de los 18 años y extenderse hasta los 24, 28 o 30 años.

En consecuencia, señala el informe, es necesario diferenciar entre la adolescencia y la juventud. De todas maneras, es importante realizar acciones encaminadas a prestar ayuda a estas personas. Algunos estudios de la UNICEFF han mostrado que los jóvenes de 18 y 24 años tienen fuerte influencia en el comportamiento de los niños y adolescentes, bien sea como padres, profesores o como hermanos mayores.

Según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2010), la población residente en República Dominicana en el año 2005 era de 9,2 millones, siendo el 19% de jóvenes (2,6 millones). Este mismo informe señala que la falta de una adecuada inserción laboral juvenil es un problema de grandes magnitudes y de amplia heterogeneidad en República Dominicana.

En cuanto a las principales características laborales de los jóvenes de la República Dominicana, según datos del Ministerio de Trabajo, hay una tendencia decreciente a la ocupación juvenil, una juventud mayormente ocupada en el sector informal de la economía, una desocupación juvenil que continúa creciendo y que se caracteriza por una feminización acentuada. Se observa, por un lado, una juventud trabajando y fuera de la escuela y por otra parte una juventud que no trabaja y no va a la escuela, representando éste último uno de los grupos más vulnerables.

De acuerdo a Cabrera (2009) director del Movimiento Participación Ciudadana, cada día es mayor la cantidad de jóvenes ligados al narcotráfico. Le preocupa la equivocada política policial de exterminio de presuntos delincuentes, que eleva los muertos por agentes policiales en más de trescientos según las estadísticas oficiales y a más de quinientos en base al conteo del Comité de los Derechos Humanos.

Por otro lado, de León (2010), de la Organización Exprésate Dominicano, señaló que la organización está realizando una campaña ateniendo a la necesidad de que la juventud se aleje de las drogas y que invierta su tiempo en actividades sanas y

productivas, indicando que cada día aumenta la cantidad de jóvenes que entra al mundo de las drogas.

El presidente del Comité de los Derechos Humanos, Virgilio Almánzar en un artículo en el periódico El Día (2009), señaló que la juventud dominicana está acorralada y obligada a delinquir por el modelo social y económico que impera en el país. Sostuvo que la sociedad requiere un cambio donde los recursos del Estado se distribuyan con equidad y las autoridades respeten las leyes.

Por su parte, Tejada, editorialista del Periódico Diario Libre (2010), señala que la pobreza ha sido el principal desencadenante de los problemas actuales y que el pobre no puede esperar, ya que el hambre no espera. Las necesidades de los pobres son tan grandes y tan urgentes, que éstos aceptan trabajar por salarios por debajo del mínimo. Esta situación impide que los salarios suban a un nivel adecuado ya que son muchos los que esperan la oportunidad para trabajar.

Para romper el círculo de la pobreza, este editorialista advierte que se han sugerido planes a corto y largo plazo. Los de largo plazo tienen que ver con la educación y mejoría de los indicadores de bienestar humano y los de corto plazo con planes de distribución.

Según datos del Ministerio de Educación (2006), la tasa de alfabetización de los jóvenes se situaba en 92% en la zona urbana, teniendo los jóvenes de esta zona dos años más de estudios al ser comparados con los de la zona rural. El informe también señala que el 71% de los jóvenes a nivel nacional asiste a centros de educación pública.

El sistema educativo dominicano, en todos sus niveles, presenta un gran déficit. Ulloa (2004) advierte que la educación secundaria aporta muy poco a la educación primaria, subrayando las debilidades del sistema educativo en la República Dominicana.

En esta misma línea y en un estudio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, dirigido por Florencio (2004), se advierte que los estudiantes que acuden a esta universidad, y concretamente los de educación, provienen de familias de muy bajos ingresos y que tienen pocas destrezas fundamentales en lectura, escritura y cálculo. Destaca el estudio que el nivel académico con que llegan los estudiantes corresponde al sexto de primaria, lo que dificulta la asimilación de contenido de las asignaturas del plan de estudio.

Es importante observar que los estudiantes de educación serán los profesores de los niños de las escuelas públicas del país, lo que nos lleva a pensar que el problema de la educación en República Dominicana necesita cambios estructurales profundos y la redefinición políticas educativas adecuadas.

El Ministerio de Educación ha presentado varios informes (años 2008, 2009 y 2010) donde se resalta el alto índice de deserción escolar, la cual se da, no sólo en la educación básica y media, ya que el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en una disertación de su ministra Ligia Amado Melo, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (2010), ha externado también su preocupación por el alto índice de deserción en las universidades del país. En la actualidad se están realizando

varios estudios para determinar las causas de esta deserción. En el año 2008, según informe publicado en el periódico HOY en marzo del 2009, un total de 178,000 estudiantes, del sector público y privado, abandonaron las aulas.

Arnett (2008), citado por Mannuncci (2009), señala que algunos estudios indican que el logro de la identidad puede darse más rápido entre los adultos emergentes que no van a la universidad -por el reconocimiento laboral- que los que asisten a la universidad, donde el ambiente les permite cuestionarse a sí mismos y sus experiencias, lo que los podría llevar a postergar sus compromisos de adultos.

En un estudio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, realizado por Belmar, García y Díaz (2005) se revela el perfil socio-económico del estudiante de esta institución.

Por lo que se refiere al sexo de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo el estudio señala un alto nivel de feminización de la matrícula estudiantil.

En relación con la edad de los estudiantes de la universidad estatal los más altos porcentajes se encuentran en el rango entre los 20 y 25 años.

Solteros en su mayoría, ya que se trata de una población fundamentalmente joven, aunque un porcentaje importante de ellos y ellas permanece soltero pasados los 30 años

El nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes uasdianos es bastante bajo en general. Altos porcentajes de padres y madres con primaria incompleta, lo que hace sospechar que están apenas alfabetizados.

En cambio el nivel educativo de las parejas, en los casos de quienes la tienen, resulta más elevado. Es claro que resulta más probable que al elegir su pareja el estudiante universitario busque a alguien que esté a su nivel o cerca.

Un importante porcentaje de los estudiantes trabaja ya sea en forma permanente o temporal. Evidentemente el porcentaje de trabajadores temporal o permanente está en los mayores, aunque se encuentra trabajo de los dos tipos en la población de adolescentes.

En las preferencias deportivas encontramos que el béisbol y la natación constituyen las actividades deportivas preferidas por estos estudiantes. En cuanto a la práctica deportiva los estudiantes de la UASD, aunque no parecen muy involucrados en general, practican principalmente ajedrez y gimnasia.

Sobre las preferencias artísticas y culturales este estudiante se inclina por el dibujo, un instrumento y el canto como coral. El mayor porcentaje de práctica como aficionado o formalmente está en el dibujo. Es probable que este resultado este influido por el porcentaje de los estudiantes de carreras como arquitectura y muchas carreras de la facultad de Artes que tienen el dibujo como una habilidad básica a desarrollar.

De las actividades recreativas, el estudiante de la UASD dice preferir la playa y las excursiones pero en la práctica encontramos que los mayores porcentajes están en dominó y baile. Muy pocos asisten a centros cerveceros.

Los estudiantes provienen de familias católicas en un país en el cual es la religión mayoritaria. Sin embargo hay que hacer notar el importante porcentaje de estudiantes que señala no tener religión alguna

El estudiante de la universidad vive en una familia mayormente compuesta por cuatro miembros.

Con ambos padres vive un alto porcentaje de nuestros estudiantes, otro porcentaje importante vive con madre sola o con pareja. No existe mucha diferencia entre hombres y mujeres en cuanto al porcentaje que vive con ambos padres o madre sola, sin embargo hay más mujeres viviendo con su pareja. El estudiante de la UASD se envuelve poco en organizaciones o asociaciones. Bajos porcentajes para participación en asociaciones estudiantiles y en organizaciones políticas. En esta última los hombres se involucran más que las mujeres.

Los estudiantes en general tienden a negar los rasgos o aspectos negativos de sus propias vidas y de sus familiares cercanos. También es posible que en relación con parientes más lejanos como primos y tíos carezcan de información. Pero lo cierto es que ellos y ellas dieron respuestas negativas a las preguntas que indagaban acerca de sus propios hábitos tóxicos como ingerir alcohol en exceso o consumir drogas, también cuando se refería a sus parejas. En cambio un bajo porcentaje admite que su padre consume alcohol en exceso.

Asimismo, por encima del 60% de los estudiantes carece de seguro médico.

El transporte público es el medio más frecuentemente utilizado por los estudiantes de la UASD para trasladarse a sus respectivos centros. Esto es así aun para los estudiantes de mayores ingresos.

De igual manera que se encontró un alto porcentaje que trabaja, asimismo una importante proporción de ellos autofinancia sus estudios sobre todo en los que son mayores, aunque un porcentaje importante de estudiantes entre 46 y 50 años son financiados por sus padres o sus parejas.

La mayoría de los estudiantes de la universidad viven en una familia compuesta de 4 miembros en hogares donde uno solo de los miembros trabaja. El ingreso promedio de los estudiantes de la UASD se encuentra entre los 4mil quinientos y los 9 mil.

CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN Y VALORES

4.1 Conceptualizaciones

Para referirnos a la educación moral y/o a la educación en valores se hace necesario tener un concepto del hombre y una conceptualización clara de la educación.

Según Goñi (2002), a partir de los años 70, predominan los enfoques cognoscitivistas, que en su concepción del ser humano dan un papel primordial a la mente. El principal cometido de la educación consiste, desde esta perspectiva, en ayudar a utilizar la mente para regular el influjo que otros factores ejercen sobre la conducta.

Goñi (2002), La Fuente (2009), Bruner (1990), Agudelo (2010), Naturama (2004), Carrillo (2009) y Ramos (1999) presentan las siguientes concepciones del hombre y la persona.

De acuerdo con Goñi (2002), la concepción clásica del hombre concibe la naturaleza humana esencialmente mala, por lo que la educación debe centrarse en desarrollar la voluntad. Se valora lo intelectual frente a lo afectivo. Las emociones y afectos deben ser reprimidos. La formación, dentro de esta concepción, consiste en hacer propios los criterios morales de la época sin permitir la reflexión ni la crítica.

El autor sugiere que para explicar fenómenos complejos se hace necesario el principio de multicausalidad ya que la conducta del ser humano es resultado de un conjunto de factores que interactúan entre sí por lo que este autor presenta una propuesta integradora del ser humano.

La Fuente (2009) por otra parte señala que la naturaleza humana, para Kant, se desdobra en dos: la naturaleza del cuerpo y la naturaleza del espíritu, cuya relación tiene lugar por medio de la educación. La educación busca lo mismo en sus dos aspectos, regularles, es decir, someterles a leyes. Pero el ser humano es más que un ser constituido físicamente pues su espíritu no es un solo espíritu atado a leyes instintivas sino que es un ser libre. El ser humano puede establecer leyes para su libertad.

En tanto, Bruner (1990), uno de los padres del cognitivismo, criticó a los neo-cognitivistas al entender que el cognitivismo es el estudio de los procesos mentales y como tal debe estar volcado al estudio del acto de significado del hombre. La construcción cultural y los flujos informativos de significado son pues el andamio desde donde debe trabajar la psicología.

En nuestros días se reconoce la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo socio-personal y esto se verifica en propuestas concretas de intervención psico-educativa centradas en el desarrollo del razonamiento. Desde una concepción sociocultural, Vigotsky (1978) considera el papel de la cultura y las relaciones sociales como algo esencial de la naturaleza humana, por lo que para entender al individuo hay que tomar en cuenta las relaciones sociales en las que se desenvuelve.

Naturama (2004) por su parte presenta su comprensión del hombre como un ser humano que existe en un sistema social.

Asimismo, Agudelo (2010) sostiene que al momento de considerar como se organizan los procesos de socialización en un contexto determinado es necesario tener una noción contemporánea de un ser humano complejo. Señala que, anteriormente, para comprender al hombre se tomaban en cuenta factores como el tiempo y el espacio mientras que ahora, sostiene este autor, es posible comprender un ser humano que existe en redes sociales y en diferentes contextos.

4.1.1 El ser humano como persona

Ramos (1998) sostiene que para educar en valor se debe contar con un profundo conocimiento de las características del ser humano por lo que es preciso un conocimiento de la persona como ser autónomo, diferente a cualquier otro, con necesidades e inquietudes. Esta autora destaca que la corriente humanista hace hincapié en la importancia que tienen para el conocimiento de la persona los fenómenos cotidianos, la experiencia, las interacciones y los sentimientos.

En ese sentido, Carrillo (2009), en su tesis doctoral: *La Familia, La Autoestima y El Fracaso Escolar del Adolescente*, señala que Otero (1999) conceptualiza a la persona como un individuo de naturaleza racional. Es un ser que tiene continuidad. El ser humano tiene el mínimo de intimidad suficiente para ser llamado persona.

Por su parte, Román Pérez en García Hoz (1989), citado por la misma autora, sostiene que la persona es una sustancia individual de naturaleza racional, ya que es pensante, con cualidades, capacidades, pero básicamente se diferencia de los animales por su inteligencia.

4.2 Conceptualizaciones de educación

A continuación presentamos las diferentes conceptualizaciones de educación según Carrillo (2009), Agramonte, Melón y Peña (2005), Ayuso y Nieto (2007), Marín (1993), Fabelo (1996), Guzmán (2004) y Schmelkes (2004).

Carrillo (2009) sostiene que la educación se realiza en la persona humana como medio para lograr su perfeccionamiento. Esta educación parte de la esencia del hombre como unidad.

Agramonte, Melón y Peña (2005) por su parte consideran que la educación es el proceso y resultado de la formación del hombre para la vida en toda su complejidad.

Sobre el tema, Ayuso y Nieto (2007) entienden que la educación colabora con la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de manera integral. Estos autores

consideran que no se debe limitar a la persona a la dimensión racional y se debe también poner atención al medio afectivo.

Marín (1993) apunta que la educación supone una tarea comprometida con el desarrollo humano.

Educar para Fabelo (1996) significa socializar, transformar el educando en un ser social, en parte constitutiva de una comunidad humana particular, paso imprescindible y único modo posible.

Para Torres González (1999), citado por Guzmán (2004), la educación, desde el paradigma constructivista holístico, se dirige al mejoramiento de las personas, entendiendo a éstas como un todo integral y único. Este autor la considera también como un proceso en desarrollo, distinguiendo entre educación formal e informal, y donde la escuela es la institución pedagógica básica para el desarrollo y sistematización de dicho proceso.

Muñoz Batista (1980), citado por Schmelkes (2004), señala que toda práctica educativa llama o invita a una búsqueda de los fundamentos de la moralidad y la conciencia y a una interiorización de valores. La educación siempre se dirige hacia algo valioso y no se puede educar sin valorar.

En síntesis, se puede decir que en la comprensión del hombre, las definiciones actuales, lo sitúan en un contexto social complejo y asimismo que las conceptualizaciones actuales de educación la contemplan como un proceso que facilita la formación del hombre en todas sus dimensiones y transforma al educando en un ser social. Autores como Fabelo (1996) afirman que educar es socializar.

Se entiende además que el proceso de socialización de una persona tiene lugar, básicamente, en el seno de una familia. En ella el niño aprende e interioriza los elementos socio-culturales de su medio ambiente, los integra en su personalidad, adaptándose al entorno social en que vive. La escuela continúa ese proceso de formación de manera más planificada.

4.3 Procesos de adquisición de valores

Para entender el proceso de adquisición de valores es necesario referirse al proceso de aprendizaje.

Con relación al aprendizaje, Hernández (2009) señala que aprender es comprender las nuevas situaciones con la que se entra en contacto y se adquieren habilidades que permiten realizar las acciones de interés. Sostiene que el aprendizaje es un proceso personal que dura toda la vida y que se establece en función de los intereses y necesidades del sujeto.

Afirma además que el aprendizaje es el medio a través del cual el sujeto interactúa con el entorno, Medrano y otros (2007, 2008, 2010 y 2011) y, conforme aprende, cambia su percepción y su concepción del mundo.

El aprendizaje se relaciona con una serie de procesos que suponen comprender, reflexionar y hacer suyos unos conocimientos.

El modo en que se aprende ha sido explicado por diversas corrientes psicológicas: conductista, cognitiva y contextual.

Desde la perspectiva conductista el aprendizaje se produce a través de la relación estímulo-respuesta y por las recompensas. Desde esta teoría el protagonista del aprendizaje es el profesor. Bandura (1977), en su Teoría del Aprendizaje Social, sostiene que aunque los conductistas afirman que el ambiente moldea al niño también es cierto que el niño actúa sobre el ambiente produciéndose, por ende, una relación bidireccional.

La corriente cognitiva se centra en la percepción, la memoria y la formación de conceptos, así como en el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender. Una de las aportaciones de esta perspectiva es la teoría del procesamiento de la información. Esta corriente asigna un rol importante al sujeto que aprende.

Otros enfoques cognitivos del aprendizaje los encontramos en Bruner (1990) quien plantea que los profesores deberían variar sus estrategias metodológicas de acuerdo al estado de evolución y desarrollo de los alumnos y en Ausubel (2000) quien, influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, planteó, en su *Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción* que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos.

La teoría contextual recoge muchos de los aspectos de la teoría cognitiva, añadiendo, como un elemento fundamental, el contexto donde se realiza la enseñanza y el aprendizaje.

Para entender el proceso de adquisición del conocimiento se hace referencia a la psicología educativa, la cual se ocupa de los procesos de cambios que se producen en las personas estando en un medio educativo y de los factores de las actividades educativas que se relacionan directamente con los procesos de cambio que se dan en los sujetos. Los factores pueden ser interpersonales (nivel de desarrollo cognitivo, madurez emocional, capacidades intelectuales) y externos (características del profesor, materiales didácticos y materiales de enseñanza).

La visión constructivista del psiquismo humano facilita la comprensión y explicación de los procesos educativos.

Carey y Spelke (1994), citados por Carretero y Ascensio (2004), afirman que el sistema cognitivo dispone de cierta predisposición hacia el aprendizaje que contribuye a que percibamos e interpretemos el entorno en una dirección y, por tanto, influye en el proceso de construcción del conocimiento.

El enfoque constructivista ha llevado a entender que la adquisición de conocimientos es un proceso de naturaleza individual e interior. Es individual porque es el sujeto el que tiene su propio proceso de aprendizaje y es interior porque es el resultado de un proceso de construcción, modificación y organización de los esquemas interpretativos de la realidad.

De acuerdo a la definición de aprendizaje contextual de Hull (1993), el aprendizaje sólo ocurre cuando los alumnos conectan la información a sus propios marcos de referencia.

Los procesos de desarrollo tienden a una dinámica interna y responden a pautas universales por lo que la forma y orientación de esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en que está sumido el sujeto que aprende.

Carretero y Ascensio (2004) sostienen que desde el punto de vista de los planteamientos de Piaget, las operaciones formales constituyen la adquisición y consolidación de la plena capacidad intelectual del desarrollo adulto. Estas operaciones consisten en un conjunto de estrategias de pensamiento así como en las estructuras lógico-formales. Para el adolescente, la realidad comienza a ser un sub-conjunto de lo posible. Le es factible utilizar y comprobar hipótesis tanto en la práctica como a través de las representaciones verbales.

Este investigador señala que hay evidencias de que no todos los jóvenes y adultos utilizan las estrategias y las estructuras cognitivas propias de las operaciones formales en la resolución de determinadas tareas. Indica además que el conocimiento previo juega un papel importante en la resolución de las tareas formales aunque advierte que investigaciones recientes indican que no es tanto el conocimiento previo *per se* que tenga el sujeto lo que facilita la resolución de la tarea sino más bien el tipo de esquema que posee al respecto. Considera, finalmente, que la meta-cognición también influye en este proceso.

Así lo señala el Informe Delors (1996), cuando advierte que “una educación en valores exige un amplio apoyo en materiales y acciones formativas de los profesores, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para que sean posible las acciones colegiadas que se proponen, y –más prioritariamente- revalidar socialmente la función docente de la escuela, tan falta de reconocimiento social en los últimos tiempos”.

Para entender los procesos de adquisición de valores se hace necesario revisar el concepto de valor desde la perspectiva psicoeducativa así como los conceptos de aprendizaje y las corrientes psicológicas que explican el modo en que se aprende.

Agramonte, Melón y Peña (2005) señalan que la importancia psicopedagógica de los valores reside en sus triples posibilidades de poder descubrirse, realizarse e incorporarse al ser humano a través de la educación.

Escámez, García y Pérez (2007), citados por Rego y Moledo (2010), conciben los valores como ideales a partir de los cuales se regula el comportamiento socialmente preferido. Los valores, en el campo de la educación, son vistos como criterios que guían la conducta. Osses (1997), citado por Rego y Moledo (2010), indica que se cuenta con evidencias empíricas para apoyar la suposición de que los valores funcionan como guía de comportamiento y que orientan las acciones humanas en las situaciones de la vida.

Escámez, García, Pérez y Llopis (2007), citados por los mismos autores, conciben los valores como ideales a partir de los cuales se regula el comportamiento socialmente preferido.

La apropiación de valores no es sólo adquirir los mecanismos que hacen posible la adquisición de conocimientos pues intervienen múltiples factores. Los sujetos viven en una determinada sociedad donde se dan interacciones y se establecen vínculos.

El proceso de apropiación de valores va más allá del proceso de aprendizaje general. Según Puig (1996) en este proceso, el educando se apropia por sí mismo de las guías culturales de valor y desarrolla sus capacidades morales con la colaboración del profesor. Se da un proceso de transferencia, desarrollo y apropiación conjuntamente con el desarrollo de habilidades para las tareas de experiencia y de problematización moral que se presentan en la vida cotidiana. Más que transmitir saberes el sujeto adquiere por sí mismo aquellos recursos culturales de valor que les son útiles; no es posible enseñar valores sin la participación activa del que aprende.

Obiols y Obiols (2006) advierten que para comprender la apropiación de valores e identidad se deben entender los movimientos propios de la dinámica que conlleva al establecimiento de relaciones y vínculos significativos para el individuo. Entienden que desde la corriente constructivista se pueden comprender los fenómenos psicológicos en el contexto de la realidad a partir de la cual se construye el conocimiento.

Aguirre (1995) afirma que el fenómeno de desarrollo y formación de valores es un proceso de “enculturación” que dura toda la vida y en el que inciden los cambios que producen y provocan transformaciones en las interacciones humanas, en la percepción y en las condiciones y situaciones naturales de la vida.

Arana y Batista (1999) considera que los valores no son el resultado de una comprensión y de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multidimensional pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conducta. Se trata de alcanzar comportamientos como resultados de aprendizajes conscientes y significativos, en lo racional y lo emocional.

Acebo y Leiva (2010) consideran que el proceso de desarrollo de los valores es muy complejo por el carácter subjetivo de los mismos y la pluralidad de expresiones que se derivan de sus contenidos.

Según Kohlberg, citado por Linde (2009), las personas construyen los principios morales evolutivamente en una especie de proceso en espiral en el que los principios o procedimientos son aplicados a los problemas morales.

Fabelo (1996) indica que los individuos, dentro de la sociedad en que se desenvuelven, se apropian de un sistema de valores a través de los procesos educativos y sociales, Medrano (2007, 2008, 2010 y 2011) que se dan en los diferentes contextos de convivencia e interacción de ese individuo. Los procesos educativos pueden favorecer o no la captación de determinados valores. La educación transforma los individuos en seres sociales. En el proceso de desarrollo de su identidad el individuo va apropiándose de unos valores que los van a caracterizar.

La asunción de identidad significa la apropiación del sistema de valores que caracteriza a un individuo en particular, por lo que este autor considera que la educación, como mecanismo forjador de identidades, es vehículo transmisor de valores. Sostiene además que la convivencia e interacción del niño o el joven con su familia, o en cualquier otro contexto humano, presupone una interacción educativa que puede contribuir o no a una formación en valores.

Para Fabelo (1996), nacer y vivir en una comunidad no significa que nos identifiquemos con ella. La identificación será un acto educativo y está en relación con las influencias educativas y la actitud del educando.

Rogers (1983), citado por Palencia (2006) sostiene que desde la primera infancia hay valores pero referidos a objetos y no a símbolos. El valor tiene que ver con aquello que satisface las necesidades del organismo y la fuente de elección se ubica en uno mismo a partir de lo que nos gusta y nos disgusta.

En cambio, en la adolescencia y en la edad adulta, el sujeto se enfrenta a un elemento que será determinante en su criterio de valoración: la necesidad de amor, aprobación y estima. La fuente de valoración deja de centrarse en uno mismo y pasa a centrarse en los otros. El criterio de valoración debe basarse en el grado en que determinada experiencia ayuda a la realización del individuo.

La realización del sujeto incluye relaciones profundas y de colaboración con los demás. En esta etapa se esboza el vínculo entre el proceso de valoración personal y la universalidad de los valores pues se considera que cuando hay un clima cultural en el que el ser humano es valorado como persona. Todo individuo maduro tenderá a elegir y preferir los mismos valores.

4.4 *Educación en valores*

4.4.1. Aportaciones teóricas

La educación en valores surge de las aportaciones teóricas de lo que inicialmente fue llamada Educación Moral, por lo que se revisarán algunas aportaciones teóricas sobre este tema.

En la revisión de la literatura que versa sobre educación y valores se encontraron aportaciones teóricas sobre educación moral. Aunque en la actualidad se utiliza el término de educación en valores resultan relevantes las contribuciones de los pedagogos sobre educación moral. Gatti (1988) destaca que la primera obra, con el título Educación Moral, se remonta a comienzos del siglo XX y es de Emilio Durkheim (1858-1917), uno de los pioneros de las ciencias sociales.

Gatti, afirma, sin embargo, que casi contemporáneamente con Durkheim, el problema de la educación moral recibía una especial atención en los estudios de Sigmund Freud y de sus discípulos Carlos Jung y Ana Freud.

Desde entonces, sostiene Gatti, el tema de la educación moral y el desarrollo moral constituyen capítulos de notable importancia en el ámbito de la metodología pedagógica y la psicología evolutiva. Para este autor, el estudio de la experiencia moral desde una perspectiva genética, tanto con la intención estrictamente teórica de comprender mejor sus dinámicos y su íntima estructura psicológica, como en la intención práctica de orientar la acción educativa en este campo, se puede remontar a Durkheim (1858-1917) y a Freud (1856-1939), señalando también las aportaciones de Erick Fromm (1900-1980) y de Erickson (1902-1994).

Los valores, dentro del campo de la educación, como ya se dijo, han sido considerados como guía de la conducta de los individuos.

A continuación presentamos algunos planteamientos teóricos y sus fundamentaciones, partiendo de los estudios de Bosello (1998), que expone las aportaciones de Foerster (1951), Dewey (1967), Hessen (1956), Hubert (1963), Maritain (1963), Cousinet (1953), Ferrière (1958), Nossengo (1955), Bertin (1953) y Serafini (1986). También presentamos los planteamientos más actuales de Martínez (2000), Echeverría (2002), Elzo (2004), Pérez (2006), Buxarrais (2010) y López (2011).

Foerster (1961) tuvo presente la educación del carácter. Este pensador de finales del siglo XIX y principios del XX, describe su tiempo como el de la crisis de los grandes ideales, un tiempo en el que el mundo externo adquirió poder sobre el hombre impidiéndole la distinción entre el bien y el mal. Confía en las posibilidades morales y espirituales del hombre, que a pesar de las experiencias negativas, puede reemprender su camino del bien.

Cita como condición necesaria para una buena educación el realismo del educador, su conciencia de los valores trascendentales-espirituales y su conciencia históricamente encarnada. El horizonte educativo de este educador reafirma la existencia de un contenido y de una referencia trascendental para la educación moral, al tiempo que esboza una concreta y coherente propuesta de educación del carácter fundamentada en base ética y psicológica. El pensamiento de este autor pone de manifiesto el problema de la relación entre los valores inmutables y la conducta moral.

Para Bosello (1998) la confrontación con el pensamiento de Foerster ilumina la importancia de la dialéctica entre universalidad e individualidad, señalando además que la comprensión de estos dos términos distintos y en relación constante permite no caer en el dogmatismo de una moral determinada hasta en la más específica consecuencia. Dewey (1967), en sus planteamientos, otorga también a la educación moral un puesto importante.

Este pensador señala que la educación es individual y es social, sosteniendo que es individual porque reconoce la formación de cierto carácter pero que al mismo tiempo es social porque admite que este carácter no debe ser formado sólo mediante mandatos sino a través del influjo de cierta forma de vida institucional o de comunidad donde el influjo debe verse como una intervención del ambiente que estimula al educando a dar lo mejor de sí.

Considera Dewey que el término de referencia que debe guiar el proceso educativo es la democracia, entendiendo por este concepto una opción voluntaria, un modo de vida junto en el que la ley de vida es la cooperación. Sostiene que la causa de la democracia es la causa moral de la dignidad y del valor del individuo. Polemiza contra los valores trascendentales a los que considera estáticos y alejados, añadiendo que lo que es verdaderamente universal es el proceso. La razón, el ideal y el valor son medios en búsqueda de la unificación de lo real.

La crítica a este educador es que deja de ser depositario de los eternos valores y se convierte en el órgano de reconstrucción de la experiencia al no admitir los valores absolutos. Para él, el fin superior, lo define como estático. Probablemente este pensamiento, al negar los valores trascendentales, puede llevar a un relativismo moral, al no tomar en cuenta como referencia los valores absolutos. Hessen (1956) en su concepción de sistema educativo, coloca los valores como motivo central. Abriéndose a la experiencia cristiana ve la moral más allá del plano social y cultural, considerando que la verdadera individualidad contiene todo aquello que no puede constituirse en un valor material, asumiendo que la individualidad progresa en base a una totalidad y que la educación moral permite al hombre elevarse mediante la cultura a los valores eternos. Este pensador ve la convivencia humana fundamentada en valores supratemporales y sirviéndose de la cultura para orientar la educación.

Hubert (1963), al igual que Hessen, se sirve del tema de la cultura como elemento para justificar y orientar la educación en una perspectiva moral. Según este autor no existe otro camino para llegar a los valores supremos de la civilización y la espiritualidad que la educación en la sociedad aunque la educación no alcanza estos valores más que a condición de elevarse por encima de la sociedad particular que la imparte.

Es importante, en la postura de Hubert, la referencia a dos tipos de naturalezas al referirse al educando: una ya dada, la constitución original y una segunda que hay que construir. La educación moral, para este autor, es justificada como ayuda ofrecida al sujeto para asegurar esa segunda naturaleza indicada por el deber ser. Reconoce la exigencia de integrar tal aspecto educativo con los otros teniendo presente como objetivo final la síntesis total que es el momento afectivo en el que el hombre se conoce, se quiere, se posee y goza de sí mismo.

Maritain (1963) considera la educación moral como un aspecto de aquella obra, nueva y eterna, que es la educación integral del ser humano considerando el fin primero de esta educación la conquista de la libertad espiritual e interior que la persona debe adquirir mediante el conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor. Para este autor la educación moral se justifica como consecuencia de la situación de crisis de su tiempo, considerando además que el fundamento último de la ética es Dios.

Para Maritain lo que mueve y dispone a la virtud es el amor experimentado profundamente en la relación religiosa distinguiendo además entre los deberes de la familia, a la que compete la formación directa de la voluntad, y los de la escuela, a la que concierne la iluminación de la inteligencia, es decir, una educación moral indirecta.

Cousinet (1953), por su parte, sostiene que el educador no tiene ni el derecho ni la fuerza para dirigir a su manera al educando. La pedagogía nueva le obliga a la espera y a la abstención, considerando que sólo hay que colocar al educando en su ambiente natural y esperar que crezca y se desarrolle por sí mismo y que el educador sólo prepara el ambiente. Según este autor, la necesidad nace naturalmente de la ruptura de un equilibrio que tiende a restablecerse y se satisface con la reacción a una cierta estimulación del ambiente.

Considera además que las condiciones negativas que obstaculizan el desarrollo autónomo deben eliminarse con un ambiente adecuado. A Cousinet se le critica no tomar en cuenta los valores espirituales y considerar que todo en el hombre viene determinado por factores psicológicos y biológicos. Se le reconoce, sin embargo, su esfuerzo por dar importancia a las motivaciones biológicas, psicológicas y sociales para orientar la educación moral.

Ferrière (1958), considera que la educación moral es un deber que se impone a causa de la crisis de su tiempo, crisis ética y de valor. Este pedagogo centra la educación en el niño señalando que la intervención educativa debe respetar la psicología del mismo, considerando que la educación se traduce en la organización del ambiente y que el adulto deber ser sólo guía. Ferrière pone énfasis en la psicología y la sociología y no presenta consideraciones filosóficas ni antropológicas y, al igual que Cousinet, le da mucha importancia al ambiente y al desarrollo espontáneo del educando.

Nossengo (1955) justifica la intervención educativa como ayuda que debe insertarse en la buena y espontánea intención de los jóvenes para ser protagonistas autónomos en su lucha por la autenticidad en contra del formalismo. Considera que la ayuda consistirá en una orientación al joven para que transforme el juicio de valor y la admiración de los valores biológicos y la poca espiritualidad hacia los valores humanos. Al presentar la meta formativa de la juventud Nossengo subraya la referencia de la voluntad moral a la voluntad de Dios afirmando la exigencia de totalidad en la acción educativa, un compromiso para promover actitudes y comportamientos éticos positivos sin detenerse sólo en los juicios de valor sino llegando al joven con una propuesta humanamente rica.

Bertin (1953) toma en cuenta las condiciones históricas y culturales en las que se imparte la educación colocándose en una perspectiva crítica y racionalista y asumiendo estos principios metodológicos como fundamentos de un sistema. Considera, además, que las dificultades que se presentan no se niegan o se superan al introducir aportaciones extrañas como valores absolutos y trascendentes sino que se resuelven en el mismo plano histórico concreto en que surgen.

Considera que la moralidad del hombre es la capacidad de comprometerse para luchar por el cambio captando los elementos positivos de las situaciones sin tener otro punto de referencia fuera de ellas. Los valores humanos no tienen consistencia metafísica. En este compromiso por el cambio el hombre siente la exigencia de poner de acuerdo las tendencias egocéntricas y heterocéntricas.

Lo positivo de la postura de Bertin es la importancia que le da a las condiciones históricas y culturales en que se imparte la educación aunque no está claro que este autor utilice como punto de referencia los valores contingentes y no históricos.

Serafini (1986), finalmente, es un autor más reciente y sus aportaciones van dirigidas a la legitimación de la educación moral al sostener que entre los seres humanos está la necesidad moral teniendo en cuenta los resultados de la psicología humanista. Considera que los mejores impulsos del hombre son intrínsecos y no fortuitos y relativos y señala la imposibilidad del humano de realizarse sin una filosofía de vida.

Siguiendo a Maslow, Bosello (1998) afirma que la persona se auto-realiza en cuanto puede elegir, decidir, proyectarse, construirse y se realiza a sí mismo hacia un mundo en valores. Esta experiencia en valores se traduce en conducta. Para este autor la educación moral implica una ayuda al sujeto para que pueda dar un sentido a la vida. Bosello concluye que se han presentado una pluralidad de posiciones filosóficas que ponen de manifiesto una divergencia en el campo de la educación moral.

La confrontación entre las diversas aportaciones pedagógicas evidencian que la elaboración de una teoría sobre la moral debe integrar tanto los aspectos sociales, psicológicos y culturales como los valores trascendentales de las diversas aportaciones filosóficas a fin de que dicha teoría sirva de marco para una más amplia y lúcida guía para la educación en valores.

Finalmente presentamos algunas conclusiones en torno a las aportaciones de estos teóricos en sus concepciones sobre el sistema educativo:

- Algunos de estos autores presentan la educación moral para dar respuestas a la crisis de ideales y ética de su tiempo.
- Algunas posturas dan importancia a los aspectos sociales relegando los valores trascendentales.
- Algunas de las posturas que resaltan los valores absolutos relegan los valores sociales.
- Parecería interesante integrar los aspectos sociales, psicológicos, espirituales y trascendentales para una concepción integradora del sistema educativo.

Las aportaciones de estos pedagogos constituyen el fundamento de los trabajos actuales sobre el tema. En relación a los valores, la educación actual parece estar destinada a convertir los valores en acciones y compromisos.

Otros aportes, más recientes y dignos de destacar, son los siguientes:

Echeverría (2002) sostiene que educación y valores son indisolubles pues la educación siempre está basada en valores y los procesos educativos no sólo transmiten información y contenidos, sino también valores.

Pérez (2006), reflexionando sobre el tema de la educación actual y los valores, entiende que los centros educativos siguen demasiado encerrados en sí mismos, preocupados por cuestiones académicas y escolares, cada vez más alejados del mundo

de los jóvenes, de su cultura, de sus inquietudes y preocupaciones. Están también disociados de la familia y de la nueva cultura tecnológica.

La maquinaria escolar fomenta el fracaso de los que más educación necesitan, y el fracaso escolar contribuye al fracaso personal y a la inadaptación social. Ante esta realidad, es urgente una educación que se anime a tender puentes con la juventud.

Martínez (2000), señala que educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Elzo (2004) advierte que la escuela tiene un papel crucial de formación, educación y transmisión de valores, sin embargo, hoy en día, a menudo sólo se la valora como transmisora de conocimientos y se la juzga por la rentabilidad de los que enseña.

Buxarrais (2010) apunta que formar en la solidaridad, en la comprensión de lo que implica vivir en un mundo interdependiente y en la corresponsabilidad que todos tenemos –en nuestra vida cotidiana, hábitos de consumo, nivel de renta- para lograr un mundo más justo e igualitario implica construir actitudes personales y proyectos sociales cooperativos y emancipadores y para eso propone potenciar desde la escuela la creación de un proyecto solidario desde la realidad y para la realidad, evitando la sensación de impotencia e inutilidad.

López (2011) afirma que la educación en valores tiene que contribuir a que la sociedad democrática deje de ser una “superstición muy difundida”, como lo afirmaba Borges, para tratar de formar personas capaces de convivir dialógicamente con los demás y de comprometerse en la construcción de instituciones que promuevan una organización social verdaderamente promotora de la participación y la equidad.

Conceptos como el de moralidad han tenido relevancia desde la tradición filosófica. El estudio científico de los valores es relativamente reciente.

4.4.2. Finalidad de la educación en valores

En la revisión de la literatura se observa que durante siglos se consideró la moral como uno de los fines de la educación, lo que posteriormente desapareció de muchos programas escolares.

La realidad actual, sin embargo, demanda nuevamente la reconsideración de la moral para afrontar problemas personales y sociales, como es el caso de la drogadicción, la delincuencia, el abandono de los niños y los jóvenes fruto del fenómeno creciente de la paternidad irresponsable, la inadaptación social como resultado de la emigración de muchas familias a países con diferente cultura así como también el choque cultural, que tanto afecta a los jóvenes, procedente del desarrollo vertiginoso de la comunicación – Internet, Facebook, Twitter, etc.-, a través de lo que hoy llamamos educación en valores.

Moreno (1995) considera que entre las finalidades del sistema educativo está proporcionar a los educandos una formación que favorezca todos los aspectos de su

desarrollo y que una educación no podrá considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea.

Schmelkes (2004), advierte que la sociedad plantea exigencias a la educación relacionada con la formación de valores en los centros educativos, justificando esta afirmación en el rápido cambio que sufren las sociedades y la forma de producción que en muchos casos lleva a la crisis de valores. Cita el equivocado rumbo del desarrollo que ha provocado la exclusión de la mayoría poblacional en los procesos sociales, económicos y culturales y el descontento con la forma de gobernar que permite que los funcionarios se beneficien personalmente de los puestos que son para el servicio a los demás.

Fabelo (1996), señala que en un mundo donde muchos de los valores tradicionales andan en crisis resulta importante indagar los vínculos que la educación guarda con los valores. Este investigador sostiene que la educación constituye el mecanismo fundamental para la conformación de una identidad propia y considera que este proceso conduce no sólo al auto reconocimiento como personalidad única e irrepetible sino también a la pertenencia a grupos humanos.

Dadas las diversas corrientes desde las cuales se conceptualiza la educación en valores se ha creado gran confusión. La Conferencia Mundial sobre Educación de la UNESCO (1994) señala, en uno de sus párrafos, que estamos llamando de manera diferente, y construyendo aparatos conceptuales diferenciados, para fenómenos que en el fondo son las mismas cosas: formación en valores, educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación para la democracia.

Señala la conferencia que todos tienen los mismos fundamentos y que sus planteamientos psicopedagógicos y metodología coinciden. Hay corrientes que presentan planteamientos distintos entre sí, con diferentes nombres, pero que pertenecen al mismo enfoque.

La educación tradicionalmente se ha concentrado en el desarrollo cognitivo. En este sentido, Castanedo (1993), citado por Palencia (2006), señala que los objetivos de la educación han ido cambiando de una preocupación por el desarrollo cognitivo a la socio-afectiva y emotiva.

En esta misma línea, Latapí (2003) sostiene que, por su propia naturaleza, la educación conlleva valoraciones que se traducen en intencionalidad explícita y considera que no hay educación sin valores. Este autor propugna por una educación integral para lo que propone incluir en el sistema educativo la formación en valores.

Para D'Angelo (1996) la educación en valores busca el desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones.

El objetivo de la formación en valores, según Martín (1995), citado por Schmelkes (2004), es el desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras al respecto. No se trata de transmitir determinados valores sino de promover el desarrollo de la capacidad de formular juicios morales y de actuar en consecuencia.

Esto implica reconocer el valor del pluralismo así como formar para participar y ejercer el juicio crítico. Implica, de acuerdo a este autor, capacitar a los alumnos para que tengan iniciativas de formular propuestas e implica llevarlos a niveles de complejidad creciente y compromiso con lo que creen.

Puig (1996) señala que la educación moral supone una tarea constructiva y añade que la formación ética exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural; no es una construcción en solitario desprovista de pasado y al margen del contexto social. Se da un proceso de transferencia, desarrollo y apropiación.

En este sentido, Rivolta (1990) afirma que la educación debe estar fundamentada en valores.

Los centros educativos deben retomar su rol de promoción de valores sociales en todas sus modalidades, primarios, secundarios y universitarios.

Para Arana y Batista (1999) la educación en valores en la universidad está dirigida hacia el desarrollo de la cultura profesional.

González (1996) afirma que la educación en valores en el curriculum universitario es una responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares. Esta autora considera que la formación en valores no es lineal ni mecánica sino que es un proceso complejo de elaboración personal en su relación del individuo con el medio histórico y social donde construye sus valores. Cita, como valores sociales, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad.

La educación en valores en la actualidad, se presenta frente al debate de si la escuela debe formar en valores o debe tener una postura neutral. Este debate ha sido analizado por Bosello (1998), Schmelkes (2004) y Fabelo (1996), entre otros.

Estos autores sostienen que el estudio de la educación en valores enfrenta dos grandes posiciones: una concepción de escuela y de enseñanza libre de valores y, por otro lado, los que tienen una concepción de escuela y enseñanza basada en valores.

El primer grupo tiene su origen en Weber, citado por Ritzer (1993), al señalar la necesidad de que los profesores controlen sus valores personales en el aula. Desde su punto de vista los académicos tienen derecho a expresar sus valores personales de forma libre fuera del aula y la función del académico es enseñar los hechos en el aula, no sus valores personales.

En el segundo grupo están los que ven los valores como fundamento para mejorar el sentido de la educación. Para Bosello (1998), al igual que para Schmelkes (2004) y Fabelo (1996), la realidad de hoy replantea la necesidad de la educación para afrontar los problemas personales y sociales provenientes de la delincuencia, la contaminación, la falta de interés de los jóvenes por la política, la drogadicción y la falta de solidaridad, entre otros.

En ese sentido Ravella (1988), citado por Schmelkes (2004), sostiene que la escuela debe proponer explícitamente una educación en valores pues de lo contrario se simula una falsa neutralidad.

Una postura intermedia es presentada por que Durkheim (1900-1980) en su libro *Educación y Sociología* (3ra ed, 1991) en el cual ofreció cursos pedagógicos a maestros sobre la educación moral cuyo propósito era comunicar a los profesores el sistema moral que esperaba transmitieran a los jóvenes con el fin de detener la degeneración moral que percibía en la sociedad francesa.

De la posición de Durkheim se deduce una imposición de valores contraria a una educación en valores que no resulte en una imposición sino, más bien, una apropiación de valores ya que los centros educativos tienen implícita o explícitamente unos valores que deben promoverse, más no imponerse.

4.5 Tendencias y Perspectivas de la Educación Moral

Para Ramos (1998), Palencia (2006) y Puig (1996) las principales perspectivas para la educación moral son: la educación moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo, como formación de hábitos virtuosos y educación moral como construcción.

4.5.1 La educación moral como socialización

Esta tendencia entiende que la educación moral debe insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenece. Describe la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas. Valoraciones y normas que se les impone como una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad. Se les impone con una autoridad que emana de una entidad social a los individuos y que además pueden ejercer una presión social sobre ellos.

En síntesis, la educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónomas a las normas sociales, Durkheim (1947), citado por Puig (2007).

Entender la educación moral como socialización significa, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación.

4.5.2 La educación moral como clarificación de valores

La educación moral como clarificación de valores fue planteada inicialmente por Raths y colbs (1967), sus creadores, y pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el propio sujeto posee. Tal reconocimiento es lo que permitirá guiar la conducta personal de modo más ajustado a los propios deseos y valoraciones. Transparencia y coherencia son sus objetivos y son la base de la felicidad personal.

Pascual (1988) afirma que la clarificación de valores es una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de

valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos.

Quintana (1998) manifiesta que este método pretende ayudar al alumno para que, por sí mismo, se percate de sus propios valores, se aclare con ellos y, constituyéndolos así en objetivos personales, sea capaz de afirmarlos y de traducirlos en obras.

Esta tendencia aporta el reconocimiento de una cierta imagen de la autonomía moral pero se trata de una autonomía moral individualista y electiva.

4.5.3 Educación moral como desarrollo

Esta propuesta de educación moral, cognitiva y evolutiva, se basa en el desarrollo del juicio moral. Desde esta perspectiva se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que a su vez nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos (Dewey (1967), Piaget (1971), Kohlberg (1972)).

Los estudios sobre el desarrollo del juicio moral hechos por Kohlberg, se centran más en la moralidad abstracta, la que se manifiesta a través de conceptos de justicia, más que de compasión. Gilligan (1982) se da cuenta que los hombres tienen otro tipo de conflictos internos que las mujeres, lo cual se acentúa más en la pre-adolescencia. En su estudio sobre el desarrollo moral de las mujeres confluía que éstas definen la moralidad como la capacidad de situarse en el lugar de la otra persona, o como la inclinación a sacrificarse para asegurar el bienestar de otra persona.

El objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo intelectual y moral y la educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán la maduración de las funciones psicológicas. La aportación de Piaget, según Puig (1996) es más completa, ya que tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas.

4.5.4 La educación moral como formación de hábitos virtuosos

Esta perspectiva toma como base los planteamientos de Aristóteles pero que hoy se están revitalizando impulsados por factores sociales, culturales y filosóficos de diferentes índoles y manteniendo un diálogo crítico con las posiciones cognitiva-evolutivas del desarrollo moral, Puig (2007).

Rodríguez (2005), citado por Rodríguez y Díaz (2008), entiende que la formación del carácter promueve la enseñanza y el aprendizaje de unos principios morales concretos y de un núcleo central de valores para que el alumnado se comporte moralmente bien en las situaciones diversas que la vida en sociedad puede depararles, que conozca qué debe hacer y actúe moralmente.

Medina (1987), también citado por Rodríguez y Díaz (2008), afirma que el saber intelectual hace posible la formación y el uso de la prudencia como virtud conjuntamente intelectual y moral.

Escámez (1997), por su parte, entiende que el hombre de buen carácter es aquel que tiene las excelencias necesarias para desempeñar adecuadamente sus papeles en el funcionamiento de la ciudad, lo que coincide con el ideal de ciudadano.

Estas posturas han tomado un protagonismo en los debates sobre educación moral, entendiendo ésta como adquisición de virtudes, formación del carácter o construcción de hábitos.

La característica principal de este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente.

Sin la formación de hábitos y la configuración del carácter no hay personalidad moral.

4.5.5 La personalidad como construcción de la personalidad moral

Carracedo (1992), citado por Puig (1996) entiende que la construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo, por tanto, en un primer momento vemos la educación moral como socialización o adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia. La vemos también como un proceso de adaptación a sí mismo o como reconocimiento de aquellos puntos de vista, deseos, posiciones o criterios que personalmente se valoran. Pese a la importancia de estos aspectos la construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.

La construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que pese a no estar completamente enraizados en la trama social son horizontes normativos deseables. En este sentido, el autor sostiene, que casi nadie quiere prescindir de la guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o solidaridad; ni tampoco se quiere abandonar el espíritu de las formas democráticas con las que deseamos organizar la convivencia.

De este modo, el autor señalado se resiste a olvidar propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando que elementos culturales de esta naturaleza son la base de creencias y hábitos morales deseables.

Por otro lado, la construcción de la personalidad moral incluye un conjunto de adquisiciones procedimentales (formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que ha de permitir que los sujetos se enfrenten de manera autónoma a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas por las que

atravesan la vida de las personas y de los grupos de las sociedades abiertas, plurales y democráticas).

En síntesis, se trata de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto y hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo.

Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) se colocan en la perspectiva socioconstructivista, que defiende el proceso de desarrollo de la persona como un auténtico proceso de construcción personal, gracias a la participación en prácticas formativas y sociales, y afirman que esta perspectiva pretende superar los dos extremos paradigmáticos que se han dado en el tratamiento de la formación moral de la persona. Por un lado, el más vinculado a la formación moral como un proceso de inculcación de valores, donde la persona ha de reproducir los valores que se le transmiten e incorporarlos a sus actuaciones sociales y a sus patrones de pensamiento personales.

Por el otro lado, el más vinculado al relativismo y/o subjetivismo radical. El primer extremo muestra una falta de confianza en el proceso de construcción personal y, por ende, en la autonomía y responsabilidad de la propia persona. El segundo extremo niega la necesidad y muestra falta de confianza en relación con la función de la sociedad y la comunidad como transmisoras de valores. Ninguna de las perspectivas que se sitúan en estos extremos ofrece una explicación muy completa acerca de la complejidad del desarrollo de la personal moral.

Por su parte, Cantarero (2003) afirma que los valores se transforman y maduran en función de la experiencia que vive cada sujeto. El proceso de valoración se inicia con una selección de valores que el sujeto juzga como más adecuado, para ello debe elegir libremente, en un cierto número de alternativas y tomando en cuenta las consecuencias que se derivan de la adopción de las alternativas.

Una vez seleccionado se estima los valores elegidos y se considera una parte importante de nuestra existencia, debiendo aprender a defenderlos públicamente, por lo tanto la conducta refleja los valores, pero ellos deben ser repetidos y constantes en situaciones diferentes. Los adultos no deben intervenir en la adopción de valores de los jóvenes.

Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre estas perspectivas, siguiendo a Puig (1996):

a) La perspectiva de la educación moral como socialización. La responsabilidad del sujeto que se está formando desde esta perspectiva queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se les imponen sin que su conciencia y voluntad tenga papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe.

Este modelo permite insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenecen. Describe la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad moral el sistema vigente de valoraciones y normas. El educador,

desde esta perspectiva, tiene la función de mostrar las virtudes de la institución y enseñar sus normas de funcionamiento y su valor reside en ser un buen guía.

b) La educación moral como clarificación de valores. En una sociedad plural son múltiples y variados los valores que coexisten y es difícil definir una opción de valor preferible en sí a las demás. Los criterios subjetivos y las preferencias personales serán lo que decida en cada circunstancia, que opción es más correcta. Cada individuo debe, mediante un proceso individual, discernir los valores que quiere hacer suyos. Este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral enseñando la habilidad y claridad para decidir en cada situación lo más conveniente.

Esta perspectiva pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee. Tal reconocimiento es lo que permitirá guiar la conducta personal. Esta tendencia aporta el reconocimiento de una cierta imagen de la autonomía moral.

c) La educación moral como desarrollo. A pesar de que las teorías que entienden la educación moral como desarrollo han contribuido en gran medida a fundamentar y operativizar un modo de entenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, sin embargo, a esta posición también se le han hecho críticas, y concretamente a las aportaciones de Piaget y Kohlberg. Se critica el excesivo énfasis dado a los factores cognitivos en detrimento de los factores motivaciones y conductuales, la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral. También se ha criticado el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales valiosos que la humanidad ha ido acumulando.

A la perspectiva cognitiva-evolutiva se le critica que el sujeto enjuicia moralmente, desde una situación de "laboratorio", muy alejada de las realidades contextuales sobre las que pretende pensar.

Este modelo se ha ido formulando en sucesivas etapas basada en el desarrollo del juicio moral. Las aportaciones de Dewey (1975), Piaget (1971) y Kohlberg (1992) parten de tres principios básicos y comunes: consideran la educación como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas.

El segundo supuesto defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio por el que va pasando el individuo y el tercer principio común a los tres autores antes señalados consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son, desde el punto de vista moral, mejores y más deseables que los anteriores.

Según Piaget la educación moral tiene como objetivo construir personalidades autónomas. La aportación de Kohlberg en esta perspectiva es que a través de los estudios longitudinales y transculturales ha podido definir los niveles y estadios establecidos por Dewey y Piaget.

d) La educación moral como formación de actos virtuosos. En esta concepción el educando queda reducido en su papel casi a bloque pasivo pero moldeable, siendo la mejor característica del sujeto la plasticidad. En cuanto al educador su tarea es hacer el

sujeto a su gusto y en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje la educación moral consiste en producir una forma virtuosa en la materia que refleje la esencia del bien.

Una de las aportaciones más valiosas de esta perspectiva es el énfasis que concede a la cultura y a las tradiciones de la comunidad. La convicción de que la civilización ha acumulado un amplio conjunto de formas valiosas que deben conservarse y transmitirse a las jóvenes generaciones que es lo que ha dado una gran trascendencia al papel de la escuela y los educadores.

Las perspectivas expuestas más arriba tienen su punto débil y su punto fuerte. Consideramos que debemos crear una nueva perspectiva que tome en cuenta los aportes más significativos de cada una de estas tendencias, construyendo una perspectiva integral.

4.6 Corrientes filosóficas, sociológicas y psicológicas sobre valores

Acebo y Leyva (2010) señalan que diferentes corrientes de pensamiento se han dedicado al estudio de los valores, destacando las corrientes filosóficas, sociológicas y psicológicas.

Los valores son entendidos por los filósofos como una compleja formación de la personalidad contenida no sólo en la estructura cognitiva sino, fundamentalmente, en los procesos de la vida social, cultural y en la concepción del mundo del hombre, que existen en la realidad como parte de la conciencia social y en estrecha correspondencia del tipo de sociedad en que los niños, adolescentes y jóvenes se forman.

La corriente sociológica aborda el tema de los valores conceptualizándolos a partir de los términos de valores de orientaciones de valor u orientación valorativa. La sociología enfatiza lo relativo a la significación social que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para una determinada clase, grupo o individuo, en la medida en que entran en relación con las necesidades de los mismos.

La corriente psicológica considera a los valores como reflejo y expresión de relaciones verdaderas y reales, que constituyen reguladores importantes en la vida del hombre. Un enfoque psicológico importante es el histórico-cultural de Vigotsky que constituye un marco de referencia para el estudio de los valores. Para los autores que siguen esta corriente los valores constituyen formaciones motivacionales complejas y tienen su expresión en la concepción del mundo.

Domínguez (2003) señala que desde el punto de vista psicológico los valores forman parte de la subjetividad humana y aparecen como formaciones complejas de la personalidad en la edad juvenil con el surgimiento de la concepción del mundo.

4.7 Posturas pedagógicas para la formación en valores

En la literatura se observan varias posturas de carácter pedagógico que plantean diversas propuestas para la formación en valores. Schmelkes (2004) señala que estas

posturas tienen diferentes grados de solidez teórica en cuanto a sus fundamentos y por consiguiente en la profundidad, tanto de las actividades pedagógicas, como de los resultados.

Latapí (2003) presenta varios enfoques en la formación en valores:

4.7.1 El enfoque adoctrinador

Un primer enfoque es el enfoque adoctrinador. Debido a la fragilidad del desarrollo teórico de los fundamentos en la formación en valores, no siempre son nítidas las fronteras entre lo que constituye adoctrinamiento y lo que representa una auténtica formación en valores.

El adoctrinamiento es un proceso por el que se pretende que las personas asimilen un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo de personas sin que medien para ello procesos de reflexión, de contraste, de diálogo, análisis de situaciones de la vida cotidiana, etc.

El adoctrinamiento ve al hombre como un ser pasivo pues inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo. Transmite valores y espera obediencia.

Este enfoque tiene sus críticos, como lo señala Schmelkes (2004) cuando afirma que es importante mencionar que no es fácil que la escuela forme en valores pues el temor a caer en el adoctrinamiento explica la resistencia de muchos actores a asumir responsabilidades en el campo de la formación valoral.

4.7.2 El enfoque de la falsa neutralidad

El enfoque de la falsa neutralidad del proceso educativo es contrario a la formación en valores. Según este autor es imposible educar sin educar en valores. El problema es, que cuando esto no se reconoce el proceso se desarrolla de manera encubierta y simplemente se estimula la neutralidad.

Hablando sobre la experiencia mexicana, Schmelkes (2004) afirma que el enfoque de la falsa neutralidad, obviamente contrario a la formación en valores, está presente - fuertemente presente-, en nuestro medio educativo. Durante cuarenta años, (Latapí, 1996), en su país la educación laica se contrapuso a la educación moral. Con ello se adoptó una postura en la que -equivocada y lamentablemente- el laicismo se equiparó a una deseada neutralidad valoral o moral de la actividad educativa.

4.7.3 El enfoque voluntarista prescriptivo

Schmelkes (2004) entiende que este enfoque carece de fundamentos teóricos ricos y que en él se recurre a principios básicos del conductismo. Los modelos

voluntaristas se centran en valores universales o en valores socialmente consensuados, se presentan abiertamente y sus propósitos formativos son explícitos.

Opina esta autora que la manera como este enfoque pretende lograr la formación en valores es muy parecida a como las pedagogías antiguas pretendían lograr el conocimiento, es decir, por la vía de la información a través de la memoria,

4.7.4 Los planteamientos relativistas

Para los exponentes de esta tendencia, los valores son subjetivos, y por tanto relativos, donde cada persona define los propios. Los valores, para los representantes de esta corriente son personales, situacionales, definidos individualmente y relativos. El objetivo de una educación es lograr que cada sujeto explicita sus valores y por ello tenga mayores posibilidades de actuar de acuerdo con ellos.

Para Schmelkes (2004), la escuela es la mejor institución para formar en valores ya que permite el abordaje sistemático de esta temática. Sugiere que los centros lleven a cabo investigaciones para obtener los conocimientos necesarios para poder así emprender la formación en valores para formar individuos autónomos.

Esta autora advierte que las posturas de carácter pedagógico que plantean diversas propuestas para la formación en valores señaladas por Latapí no necesariamente ofrecen propuestas que se contrapongan sino que varias de ellas resultan complementarias salvo en dos enfoques, el adoctrinador y el de la falsa neutralidad.

En el Programa Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación Pública de México (2007-2012), el riesgo es que respecto a la diversidad, el sujeto relativice también los valores universales. Este enfoque no forma para la correspondencia entre pensamiento y juicio ni entre pensamiento y actuación.

Consideramos que las diferentes posturas podrían articularse en un enfoque integrador, excepto para los enfoques adoctrinador y de la falsa neutralidad, ya que el primero impone valores -y éstos deben ser asumidos libremente por los sujetos- y el segundo porque la educación no será nunca completamente neutral -ya que en todo proceso educativo subyacen, implícita o explícitamente, valores sociales, culturales, trascendentales o una combinación de éstos-.

Según Bandura (1991), citado por Pérez Delgado y Mestre (1998), a partir de la década de los 90 el campo de la psicología moral abarca, entre sus áreas, los modelos teóricos que abordan el desarrollo y la conducta moral, sobre todo de orientación cognitiva y afectiva. Añade, que desde la obra de Kohlberg, se han desarrollado planteamientos teóricos que analizan los procesos cognitivos y afectivos implicados en el desarrollo moral y la conducta moral.

Sostiene este autor que las más grandes teorías sobre el desarrollo moral y la conducta moral son la Teoría Cognitiva de Kohlberg (1996), la Teoría Socio-moral de Hoffman (1984) y la integración de las dos teorías.

Ramos (1998) subraya el desarrollo moral como metodología para la educación en valores. En este sentido, advierte que Dewey (1859-1952), Kohlberg (1996), Piaget (1968) y Bandura (1991) han incursionado en el campo del desarrollo cognoscitivo y pretenden, con sus métodos, estimular a los alumnos para que sean capaces desarrollar modelos más profundos de razonamiento moral a través de pasos secuenciales. Para estos autores los valores son creencias o conceptos morales de carácter cognoscitivo.

Ramos también señala como métodos para la educación en valores: la educación moral como clarificación de valores, la educación moral como desarrollo, la educación como formación de actos virtuosos y la educación como construcción de la personalidad moral.

4.8 La intervención educativa en valores

4.8.1. Compromiso con la formación en valores

El tipo de intervención educativa, según Zabala (1999), basada en la eficacia de la transmisión de saberes, tiene dos cuestionamientos por más actualizado que sea el saber que se transmite. En primer lugar la actitud receptiva que se fomenta en los estudiantes y, por otro lado, un discurso educativo sin la participación activa de los mismos, disminuyendo la posibilidad de comunicación, fomentando la actitud de dependencia y limitando el desarrollo de la tolerancia al no tener la oportunidad de escuchar sus compañeros, no obstante su posición inferior en la jerarquía de la institución.

En el ámbito de la educación moral se plantea una dificultad básica según Puig (1996), a saber, hasta qué punto el educador debe ser neutral o debe comprometerse con la educación en valores.

Trilla (1992), citado por Puig (1996) señala que no es conveniente tomar de modo absoluto una posición neutral o comprometida, considerando que se puede ser neutral cuando están en discusión valores que atañen a modos de vida que no es necesario generalizar y que, en consecuencia no reclaman su universal aceptación y cumplimiento.

Por el contrario el profesor se puede comprometer en la defensa en relación a aquellos valores cuyo contenido es esencial para la convivencia y, por lo tanto, se reclama su aceptación y cumplimiento universal. Sostiene este autor que hay valores deseables para todos y que hay valores que en ningún caso son generalizables.

Para comprometernos con la promoción de valores universales se requiere el dominio de ciertas destrezas profesionales que otorgan al educador la habilidad para que la neutralidad no sea abandono y para que el compromiso no se convierta en heteronomía.

El profesor en la educación en valores es acompañante activo de los alumnos, en las tareas educativas que se plantean los estudiantes. El educador se implica

conjuntamente con los estudiantes en las tareas formativas mediante el dialogo, reflexiones, etc.

Zerpa (2007) propone una intervención desde la perspectiva de la ética universal con acciones docentes como eje transversal de manera que la práctica docente contribuya a formar ciudadanos y promover la formación de un nuevo perfil del egresado universitario que se comprometa en acciones concretas para atender las situaciones que caracteriza el nivel de desarrollo de las sociedades latinoamericanas.

Ramos (1998) sostiene que diversas teorías dan orientación didáctica muy provechosas que pueden ser adaptables a cada circunstancia, lugar o grupos, entre las que cabe destacar: método de desvelamiento de valores, método de clarificación de valores, método antropológico, el desarrollo moral (Dewey (1975), Kohlberg (1992), Piaget (1971) y Bandura (1974)), la educación moral como clarificación de valores, la educación moral como desarrollo, la educación moral como formación de hábitos virtuosos, la educación como construcción de la personalidad moral y dilemas morales.

Acebo y Leiva (2010) proponen, para educar en valores, tomar como marco de referencia el enfoque de Vigotsky mientras que Martínez (2006) propone, como marco referencial para educar en valor la teoría de Kohlberg.

García y Vanellas (1992), citados por Martínez (2006), sostienen que para educar en valores hay que respetar el proceso evolutivo del niño en su desarrollo tanto cognoscitivo como del juicio moral. Esto significa que las estrategias y actividades realizadas en la escuela y en las aulas deben de estar adaptadas a los diversos niveles de desarrollo de los estudiantes.

Para formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios de congruencia se requiere que los sistemas educativos apliquen una pedagogía que propicie la reflexión individual y el diálogo colectivo y que esté orientada a comprender y resolver problemas; que sean conscientes de la problemática de su medio ambiente y de su participación y compromiso frente a ella.

Goldbecker (1996), citado por la misma autora, sostiene que el proceso de valoración se puede enseñar y aprender ayudando a los alumnos a reflexionar para que tomen consciencia respecto de sus pensamientos, sus valores y sus emociones. Señala que mediante un método explícito y estructurado se realiza un análisis introspectivo basado en el uso de la razón y en el diálogo interno, permitiéndoles a las personas descubrirse a sí mismas de manera racional y autónoma y que inicie un proceso de cambio.

Hernando (1997) advierte que para enseñar valores se debe poner en contacto al individuo con su propia experiencia, haciéndolo consciente de sus actitudes frente a los valores.

Rogers y Rogers (1992) indican que para enseñar valores la persona debe identificar claramente los valores que posee y los que le gustaría poseer y utilizar otras estrategias para la clarificación de valores.

Ávila, Ríos y Cuenca (2007) proponen, para educar en valores, reforzar el eje transversal de valores en el currículum y en esta misma línea Ormart (2009) plantea, para trabajar en valores, dos modalidades: como contenido disciplinar y como eje transversal.

Por su parte Elzo (2004) propone, que para enseñar valores se requiere: primero, hacer énfasis en el humanismo cristiano y la doble condición de fraternidad universal y una apertura a la trascendencia; en segundo lugar subraya la firme convicción de que los hombres y las mujeres son sujetos de derechos y deberes, en conjunción con los animales y la naturaleza entera y en tercer lugar, que por encima de la patria y religiones, los seres humanos son el foro que debe guiar nuestra acción.

Este autor destaca el valor del hombre como persona por encima de cualquier valor material y destaca los valores como guías de conducta.

Una psicopedagogía de este tipo supone abrir múltiples oportunidades para ponerse en el lugar del otro, para juzgar desde una perspectiva muy diferente y supone que la organización de la escuela y el tipo de relaciones que propicia sean consecuentes con la que se desea lograr en el ámbito de los valores.

Esto significa que hay que modificar el trabajo en el aula y traducir operativamente los lineamientos metodológicos y didácticos del programa en forma de participación para el tratamiento de los contenidos y el vínculo personal. Y que es necesario comenzar por formar a profesores y directivos que puedan asumir una transformación de la práctica docente y de la forma de organización de la institución educativa.

4.8.2. Estrategias para la educación en valores

Palencia (2006) presenta diversas estrategias para educar en valores.

Las estrategias que se presentan responden en su mayoría a los planteamientos del enfoque cognitivo-constructivo el cual fundamenta la adquisición de valores en la reflexión, el descubrimiento, análisis, toma de conciencia y/o construcción de los propios valores.

Linde (2009) señala, como estrategia para educar en valores, la discusión de dilemas morales, la cual fue propuesta por Kohlberg, creador de la teoría del desarrollo moral, para potenciar el desarrollo del juicio moral. Su supuesto teórico es que mediante la reflexión y discusión a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión a la persona, se pueden crear las condiciones que impulsen el avance hacia niveles superiores de juicio moral.

Los dilemas son breves narraciones de situaciones que implican un conflicto de valores que requiere una toma de decisión individual, por lo que el alumno tendrá que definirse y razonar moral y lógicamente su elección. Por regla general, la situación presenta una disyuntiva en la que las dos posturas son igual de factibles y defendibles.

Grasa (1994), citado por Palencia (2006), propone un método de análisis de conflictos y de mediación en la resolución de los mismos. Grasa considera que el conflicto, en el contexto educativo, debe afrontarse con la negociación y la colaboración

Puig (1994) afirma que la comprensión crítica pretende impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica acerca de un tema que implica un conflicto de valores, con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados en el mismo y a la vez comprometerse en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. Esta estrategia es fundamental en la educación moral.

Palencia (2006) señala que dentro de las estrategias para formar en valores son importantes las habilidades comunicativas y la competencia social.

Las habilidades comunicativas son un objeto básico de la educación moral, pero también se puede considerarlas como un instrumento necesario para el desarrollo de ésta. A menudo se comprueba, al aplicar una técnica de educación moral, que no se logran los objetivos previstos porque surgen dificultades comunicativas como por ejemplo: la falta de capacidad de escucha, la falta de habilidad para ponerse en el punto de vista del otro, la dificultad para comprender las argumentaciones del otro o para ceder ante un argumento mejor.

El entrenamiento de las habilidades comunicativas en el aula se propone superar estas interferencias. Por otro lado afirma que el desarrollo de la competencia social del alumno tiene una importancia crítica tanto desde el punto de vista cognitivo como desde la formación moral. La educación moral debe potenciar el desarrollo de comportamientos y actitudes que posibiliten una interacción social positiva. Es necesario, por tanto, enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación, no sólo para mejorar las relaciones con los demás, sino también para asimilar los roles y normas de las sociedad.

Se trata de que el aprendizaje de habilidades sociales, posibilite tanto la adaptación social y emocional de la persona, como la coherencia entre juicio y conducta moral.

4.8.3. Programas para intervenir en valores

Los principales intentos de programas para la intervención en valores recurrían a la teoría del juicio moral, según Palencia (2006).

Por lo general cada uno de esos programas responde a uno de estos enfoques teóricos: enfoques conductual, cognitivo y constructivista.

Entre los programas de enfoque conductual se pueden citar: los programas de modificación de conducta ante la preocupación al fracaso y el programa de autoconocimiento para el cambio.

Entre los programas de enfoque cognitivo se pueden encontrar los programas de educación de valores y toma de decisiones, programa de competencia social y programa

prosocial, programa de desarrollo socio-efectivo, programa de actividades para el desarrollo de la autoestima y programa de flexibilidad del rol de género.

Dentro del enfoque constructivista se pueden citar los programas de educación racional emotiva, inteligencia interpersonal, inteligencia práctica, inteligencia intrapersonal, toma de consciencia de habilidades para el diálogo y programa de mejora para el clima del aula, entre otros.

Ávila, Ríos, Cuenca (2007) proponen un programa para educar en valores: Plan de acción para fortalecer y convivir en forma productiva en la Universidad de Zulia. Este programa contiene como objetivo general formular un plan operativo de acción para fortalecer los valores y convivir en forma productiva. En él señalan objetivos específicos, acciones, productividad, responsabilidad, recursos, tiempo de ejecución e impacto.

El Plan de Desarrollo Estratégico plantea la transformación en la búsqueda de un modelo nuevo de universidad mediante un proceso dinámico y continuo que permita organizar de manera sistemática y continua los conocimientos y formular los programas y proyectos estratégicos. La transformación impulsa la visión de una institución fundamentada en valores.

Acebo y Leiva (2010) plantean, también, un programa para educar en valores: Programa director para el reforzamiento de los valores fundamentales en la sociedad. Estos autores reconocen el deporte como una actividad generadora de valores, resultado de la interacción del hombre con el mundo y consideran que el proceso educativo que se desarrolla en la práctica deportiva se debe posibilitar el desarrollo de habilidades y capacidades, el desarrollo de la reflexión individual y la formación integral del sujeto.

Ayuso y Gutiérrez (2007) proponen un programa de valores enmarcado en la ética universal en función de unos principios o criterios universales y de unas actitudes morales básicas como los derechos humanos. Los valores que promueven son: la paz, la democracia, la dignidad, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia.

Ross y Fabiano (1985) proponen el programa de competencia social, el cual surge del enfoque cognitivo y de la revisión de los estudios de. Se centra en mejorar las relaciones interpersonales. Dentro de este programa se trabajan las habilidades cognitivas y requiere de un entrenamiento basado en cinco tipos de pensamientos, Se realiza a través de actividades que implican la reflexión individual y la discusión en grupos utilizando temas de interés

Roche (1985), citado por Ayuso y Gutiérrez (2007), propone el programa de pro-sociabilidad. En este programa se considera la conducta prosocial como una acción moral social y la conducta prosocial se define, en este programa, como aquella que beneficia a los demás y se realiza automáticamente según los propios criterios.

La conducta prosocial no se puede desarrollar si no existe un crecimiento personal que permita adquirir estas conductas de forma automática y racional por lo que se sugiere fomentar paralelamente el desarrollo personal del alumno.

Salinas y Puig (1994) proponen el programa *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo* donde plantean la fusión de las habilidades para el diálogo y la toma de conciencia como una nueva propuesta de trabajo de la educación moral. Este programa enseña habilidades para el diálogo, el autoconocimiento, habilidad para formular pensamientos, desarrollo de la toma de conciencia de dichas habilidades y ser consciente de ellas. Los objetivos del programa de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo son adquirir sensibilidad para percibir o crear conflictos de valor, pensar en los mecanismos mentales presentes en la estrategia de diálogo, aprender a regular la aplicación de las estrategias dialógicas para la resolución de conflictos de valor y valor la posesión de tales estrategias en tanto que fundamenta la propia personalidad moral.

Hernández, Muñoz de Bustillo y García (1998) proponen el programa de mejora del clima del aula y está dirigido a profesores con el fin de mejorar el clima de sus aulas. El mismo considera tres tipos de climas: afectivo, efectivo y personalizante.

Ormart (2009) propone un programa para el desarrollo de la sensibilidad moral en educación describiendo las capacidades afectivas y cognitivas involucradas en el aprendizaje de los contenidos éticos. Para la consideración de la ética en la universidad parte de los aportes de Vallaey (2009), Bolívar (2005) y las conceptualizaciones de Morín (2009).

Esta autora considera que los elementos cognitivos, afectivos y la acción conforman un mismo fenómeno. Propugna además por un enfoque centrado en el grupo y propone estrategias didácticas que no sólo cambios conceptuales sino también actitudinales.

Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) presentaron una propuesta de formación en valores para la educación superior en una sociedad pluralista, orientada a la creación de una ciudadanía interesada en profundizar los estilos de vida basados en valores democráticos y en construir una sociedad más equitativa. Plantean un modelo de aprendizaje ético que en su dimensión teórica y práctica pretenden dar respuesta y ofrecer pautas para la formación en valores en el mundo universitario.

Martínez (2006), por otro lado, desarrolló un programa para la formación para la ciudadanía y la educación superior. Argumenta que una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana. Este autor presenta cinco ámbitos de la formación universitaria en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético de los futuros profesionales.

Estos son: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de la forma de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Agramonte, Melón y Peña (2005) presentan una propuesta que incluye técnicas participativas para educar en valores y consideran que el joven tiene que apropiarse de determinados valores como parte de su formación profesional. Advierten que es

fundamental que el personal docente sea fiel transmisor de la necesidad de valores que necesitan ser identificados por los estudiantes para realizar su labor con calidad, tanto desde el punto de vista tecnológico como humano. Señalan además que es necesario involucrar a todo el personal que interviene en el proceso de formación universitaria.

Los docentes requieren de un elevado dominio de la comunicación educativa, de técnicas participativas, de instrumentos que midan motivación inconsciente de los estudiantes y deben presentar vivencias y situaciones profesionales vividas por los alumnos.

Ayuso y Nieto (2007) presentan un programa para educar en valores a los profesores. Proponen un cambio en la cultura de los profesores, un cambio de perspectiva respecto a lo que significa formación universitaria y el compromiso público de formar buenos profesionales pero también buenos ciudadanos. El programa contempla la formación técnico profesional y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida.

Este programa busca un nuevo rol del docente para que sea algo más que un mero transmisor de conocimientos científicos. Estos autores se apoyan en los postulados de Buxarrais (1997): “una de las funciones del profesorado es la de hacer el papel de transmisor de saberes éticos”.

Agudello (2009) presenta una propuesta partiendo del paradigma construccionista en su comprensión psicológica del ser humano reconociendo múltiples posibilidades de construcción del sí mismo. En el entorno de la educación superior el joven adolescente “post-moderno” realiza una elección para inscribirse en una disciplina profesional a partir de la cual devienen sucesivos encuentros de identificación o no. Esta autora presenta una perspectiva de construcción en relación.

Ramos (1998) presenta un programa para educar en valores y considera que educar en valor no es un objetivo más de la educación sino que deber ser el objetivo de la educación. Esta autora señala que el programa para educar en valores tiene como objetivo fundamental dar un aporte formativo en primer lugar a los docentes que laboran en el nivel de educación básica y en segundo lugar a los docentes de otros niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Propone como objetivo terminal de su programa facilitar a los docentes las estrategias para la educación en valores y como estrategia metodológica plantea conferencias, discusiones en grupo, ejercicios participativos, prácticas de experiencias vivenciales, entre otras actividades.

Los programas de formación en valores presentan técnicas para evaluar los contenidos del mismo.

Los programas revisados hasta ahora presentan aportes significativos para trabajar educación en valores aunque, como puede apreciarse, tienen sus limitaciones ya que por sí solos no se dirigen a una educación integral por lo que se sugiere integrar los lineamientos más importantes de cada programa y desarrollar un nuevo programa que atienda a los aspectos cognitivo, afectivo y conductual para un desarrollo integral.

Bolívar (1995) propone diferentes aspectos para evaluar los contenidos de un programa:

- Metodología observacionales y narrativas.
- Análisis del discurso y resolución de problemas.
- Técnicas de corte psicométricos.

La intervención en valores debe presentarse a través de un programa formal que incluya procedimientos e instrumentos de evaluación, de corrección, prevención, optimización).

El objetivo básico de la evaluación de programas o investigación evaluativo es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones y mejora del mismo.

4.9 Premisas para la formación de valores

Acebo y Leiva (2010) proponen partir de un enfoque histórico-cultural para educar en valores a los jóvenes en su entorno social, y desde los postulados de Vigotsky (1978), diseñando acciones dirigidas al grupo, en beneficio de su desarrollo social, utilizando métodos participativos que garanticen el rol protagónico del estudiante en su formación.

Bosello (1998) señala que la intervención específica en la educación moral será la curricular. Esto significa que la finalidad, los contenidos, los modelos y las actividades no se consideren como algo implícito, ya que, por el contrario, es muy útil precisarlo y definirlos y unirlos a otras intervenciones pluridisciplinarias.

En el sistema educativo de República Dominicana no hay una acción pedagógica explícita e intencional, de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retorne los valores propuestos en la política educativa. Se hace por ende necesario desarrollar formas para que la diversidad se convierta en una fuente de riqueza y no de tensión y de conflictos.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo se halla ante el reto de asumir la propuesta de una formación integral y sus valores, que hasta el 2009 sólo estaban implícitos, en la última revisión del Estatuto Orgánico del 2009 fueron explicitados.

SEGUNDA PARTE

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1 Delimitación, Importancia y Justificación de la Investigación

En esta investigación se tiene el propósito de conocer la preferencia de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo -en el segundo semestre, 2008-, y su relación con los valores pro-sociales explicitados en el Estatuto Orgánico de la UASD, utilizando el cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky en su versión Brinkmann (1991).

La importancia de esta investigación sería su utilidad como base para la elaboración de un programa de intervención en valores en la UASD.

Entre las razones que motivaron este trabajo se pueden citar la preocupación por la crisis de valores que se observa en algunos sectores de la sociedad dominicana –en particular muchos profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo- así como la demanda que hace la sociedad a los centros educativos para que formen en valores, incluyendo los centros de educación superior (Periódico El Día, 4 septiembre 2008).

En el contexto internacional, al igual que en República Dominicana, los cambios económicos, políticos y sociales han influido en la crisis de valores, generando inquietud por los jóvenes por ser un sector de población vulnerable a dejarse influir por valores individualistas-egoístas. Se observa en los jóvenes dominicanos la falta de ideales y manifestaciones de valores egoístas.

Constituye un gran reto para la UASD la implementación de programas que formen en valores, primero para cumplir con la promoción de los valores pro-sociales explicitados en su Estatuto Orgánico y en segundo lugar para dar respuesta a la demanda social.

El Estatuto Orgánico de la UASD (2009), que es el documento legal que contiene su filosofía y principios, tiene de manera explícita valores pro-sociales –democracia, justicia, igualdad, solidaridad, paz y espiritualidad-.

En el contexto latinoamericano y caribeño se presenta como un problema la crisis de valores de los jóvenes y la falta de política educativa a nivel de la Educación Superior para garantizar la educación en valores.

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo General:

1. Realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales establecidos por la institución.

5.2.2 Objetivos Específicos:

1. Realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD así como los valores a los que los encuestados le atribuyen mayor importancia.
2. Conocer la preferencia de los dominios motivacionales y los valores de los estudiantes de Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.
3. Conocer la preferencia de dominios motivacionales y los valores de los estudiantes en los niveles: inicial, medio y de término de carrera.
4. Analizar los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la muestra y su relación con las variables socio-demográficas (sexo, edad, carrera, nivel de estudio, nivel de ingreso, nivel de estudio del padre y nivel de estudio de la madre).
5. Realizar un análisis entre los dominios motivacionales y los valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales implicados en la filosofía institucional y explicitada en su Estatuto Orgánico.
6. Profundizar en el conocimiento de los contextos más importantes en la formación en valores según la percepción de los estudiantes de la muestra.
7. Profundizar en el conocimiento de la preferencia de valores de los estudiantes según la percepción de los mismos.
8. Sugerir las directrices generales para un programa de intervención en valores en la UASD partiendo de la información analizada

5.3 *Diseño metodológico*

5.3.1 Paradigma en el que se sitúa la investigación

En este estudio se utiliza un diseño de método descriptivo-transversal y correlacional cuyo objetivo es describir y medir valores de la población universitaria en un momento dado y establecer las relaciones entre valores de estudiantes y los principios explícitos en la mística y la misión de la UASD.

Los datos presentados en esta investigación se abordaran tanto desde un enfoque cualitativo como cuantitativo, de manera que se pueda obtener tanto profundidad como precisión en el conocimiento del problema en estudio.

5.3.2 Variables de estudio

Variables Criterio

- Valores

Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de valores de Schwartz-Bilsky (1987) en su versión de Brinkmann (1991).

Variables Predictoras

- Sexo

Pertenencia a uno de los dos sexos, masculino o femenino

- Edad

En años cumplidos

- Procedencia

Lugar de origen en que ha residido la mayor parte de la vida

- Facultad a la que pertenece su carrera (Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales)

- Nivel de estudios en el que están los sujetos en estudio

- Ingreso familiar

Cantidad de pesos dominicanos que ingresan a la familia

- Nivel académico del Padre

Ultimo nivel y curso aprobado por el padre o tutor

- Nivel académico de la Madre

Ultimo nivel y curso aprobado por la madre

5.3.3 Premisas

Presentamos aquí una serie de premisas que sirvan para orientar este estudio empírico.

P₁: Los dominios motivacionales de valores preferidos por los alumnos de la UASD son distintos según su nivel de estudios.

P₂: Las dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de término presentan una orientación colectivista asociada a los valores explícitos en el Estatuto Orgánico.

P₃: Las dominios motivacionales de valores preferidas por los estudiantes de nuevo ingreso encuestados presentan una orientación individualista mientras que los de término de carrera presentan una orientación colectivista.

P₄: La preferencia de dominios motivacionales de valores de las estudiantes de sexo femenino encuestadas está en mayor conexión con los valores pro-sociales de la UASD al ser comparada con el perfil de valores de los estudiantes de sexo masculino.

P₅: La orientación de las dimensiones de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes cuyos padres tienen nivel académico universitario está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes cuyos padres no tienen nivel académico universitario.

P₆: La orientación de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes de humanidades está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes de otras carreras dentro de la institución.

P₇: El contexto más importante que fundamenta los valores de los estudiantes de la UASD es la familia según la percepción de los estudiantes

5.3.4 Contexto y participantes.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo tiene una matrícula de más de 180,000 estudiantes distribuidos en la Sede Central y 14 Centros Regionales. En la Sede Central están matriculados 162,610 estudiantes distribuidos en 7 Facultades: Humanidades (44,085), Ingeniería (26,032), Ciencias Médicas (23,471), Ciencias (9,757), Ciencias Económicas y Sociales (39,886), Ciencias Jurídicas (11,572), Artes (5,788), Agronomía y Veterinaria (2,019).

El mayor número de estudiantes está concentrado en 4 Facultades: Humanidades (44,085), Ingeniería (26,032), Ciencias Médicas (23,471) y Ciencias Económicas y Sociales (39,886), lo que representa un (82%) del total de estudiantes matriculados en la Sede Central. Por esta razón han sido seleccionadas estas cuatro Facultades para este presente estudio.

Se seleccionó a los participantes por conglomerado y se trabajaron secciones completas de los referidos niveles en las carreras señaladas seleccionadas de manera aleatoria.

La muestra quedó constituida por 1,344 estudiantes de las carreras de Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales en los

niveles de estudio inicial, medio y final de carrera. De ellos 840 eran estudiantes de género femenino y 504 eran estudiantes de género masculino con edades comprendidas entre 16 y 39 años.

Los estudiantes de la muestra fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Que estuvieran inscritos en la UASD y matriculados en la Sede Central
- Que pertenecieran a la carrera de una de las facultades mencionadas
- Que estuvieran en uno de los niveles mencionados (inicial, medio y final)
- Que decidieran responder voluntariamente a los cuestionarios

Para el estudio cualitativo se seleccionaron 20 estudiantes -dos por carrera y por nivel de estudio considerados- que se distribuyeron en 2 secciones de grupos de discusión y de entrevistas a profundidad.

5.3.5 Técnicas e Instrumentos para la recogida y análisis de los datos

5.3.5.1 Instrumentos de recogida de información

a) Cuestionario de valores

El primer instrumento utilizado fue el cuestionario de valores con el fin de recoger información acerca de la preferencia de los dominios motivacionales del grupo encuestado.

El segundo instrumento fue el sociodemográfico para recoger algunas informaciones referentes a los estudiantes.

El tercer instrumento consistió en técnicas cualitativas, las cuales incluían entrevistas en profundidad y grupos de discusión donde se formularon preguntas abiertas sobre cuáles eran los contextos más importantes en la construcción de valores.

Como el objetivo principal de este trabajo es conocer las dimensiones motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD -para comprobar el rol formativo de la institución de estos valores- se seleccionó como instrumento de medida el Cuestionario de Valores: (Adaptación para Chile del Value Survey de Schwartz y Bilsky, realizada por Brinkmann y cols. en 1991).

La selección de este instrumento se realizó en función de la gran cantidad de investigaciones, resultados y adecuaciones de la prueba en contextos internacionales, entre ellos Chile, Argentina y España, realizados por investigadores como Schwartz y Bilsky (1987), Brinkmann (2001), Zacarés (1994), Linares (2001), Carrasco y Osses (2002).

El cuestionario original de valores de Schwartz (1984) consta de 56 ítems, presentados en dos listados, uno de valores terminales y otro de valores instrumentales. De los 56 ítems, 23 fueron extraídos por Schwartz del Rokeach Value Survey, Zacarés (1994). En cada ítem de este cuestionario se presenta el nombre de valor y una descripción que aclara su significado siendo la modalidad de respuesta del cuestionario de Schwartz (1992) una escala con un rango de -1 (opuesto a mis valores) hasta 7 (muy importante).

En la versión de Brinkmann (2001) la modalidad de respuesta va de -1 (opuesto a mis valores) hasta 7 (de suprema importancia).

Para facilitar el trabajo a los sujetos de esta investigación, en este estudio se utiliza una escala que va desde 1 (opuesto a mis valores) hasta 5 (de suprema importancia) pues la escala utilizada por Brinkmann presentó dificultad en el grupo piloto. Otra modificación que se le hizo al cuestionario en esta investigación fue cambiar el ítem 51 (devoto) por (creyente) y el ítem 21 (despreocupación) por (alejamiento) ya que en este contexto la palabra devoto presenta una connotación peyorativa, coincidiendo con la modificación de Zacarés (1994) y despreocupación resultó con doble interpretación para los sujetos del estudio piloto.

Schwartz (1992), en la versión más reciente de su teoría transcultural de valores de Schwartz y Bilsky (1987), articula los valores en torno a su objetivo (instrumental o terminal) y a los ítems a los que sirve (individualista o colectivista), agrupándolos en 10 dominios motivacionales o tipos de valor que son: universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, poder, logro, hedonismo, estimulación y auto-dirección.

Brinkmann, por su parte, presenta 11 tipos motivacionales en su cuestionario de valores "Adaptación para Chile del Value Survey de Schwartz y Bilsky, realizada por Brinkmann y cols. en 1991" que son: universalismo, poder, hedonismo, autodirección, espiritualidad, benevolencia, conformidad, estímulo, seguridad, tradición, realización.

Por otro lado, Zacarés (1994), presenta 7 dominios motivacionales, a saber: benevolencia, estimulación/hedonismo, poder y orden social, espiritualidad tradicional, competencia psicológica, universalismo y madurez.

En esta investigación se han seleccionado los dominios motivacionales presentados por Zacarés pues se considera que se adaptan mejor a nuestro contexto de estudio.

b) Cuestionario sociodemográfico. Descripción.

El segundo instrumento de recogida de datos que se utilizó fue el cuestionario demográfico y académico, el cual fue elaborado por la investigadora y validado con el juicio de expertos. Contiene ocho preguntas consideradas importantes sobre la realidad sociodemográfica y académica de los sujetos de estudio. Estas preguntas se refieren a:

género, procedencia, edad, carrera, nivel de estudio, ingreso familiar, nivel académico del padre y nivel académico de la madre.

c) Entrevista en profundidad

El tercer instrumento que se aplicó a la muestra de estudiantes consistió en técnicas cualitativas, las cuales incluían entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Se formularon varias preguntas abiertas sobre cuáles eran los contextos más importantes que le permitieron asumir valores y que son importantes como guías de conducta. También se les preguntó cuáles eran los valores a los que les atribuían mayor y menor importancia y se procedió además a hacerles preguntas para evaluar si sus preferencias de valores estaban en consonancia con los valores pro-sociales de la UASD.

5.3.5.2 Técnicas para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas.

Se utilizaron técnicas cuantitativas para establecer la preferencia y diferencias entre valores de los estudiantes que ingresan a la UASD, así como el de los de mediados de carrera y los de término, y por otro lado se utilizó una aproximación cualitativa donde la investigadora se aproximó al grupo para comprender las percepciones frente a la situación analizada.

Entre las *técnicas cuantitativas se utilizaron:*

- Estadísticos descriptivos
- Análisis inferenciales
 - Análisis Factorial
 - Correlaciones
 - Análisis multivariado
 - Anovas unifactoriales

En lo que se refiere a las *técnicas cualitativas se utilizaron:*

- Entrevista en profundidad para evaluar si el perfil de valores de los estudiantes estaba en consonancia con los valores de la UASD.
- Discusión en grupo para profundizar en el conocimiento de los contextos más importantes relacionados con la apropiación de la escala de valores de los estudiantes.

5.3.6 Procesos operativos (procedimientos)

El procedimiento utilizado para llevar a cabo este estudio conllevó a las siguientes acciones:

- Contacto previo con expertos en el tema de los valores. Los instrumentos fueron revisados por expertos en tres consultas de revisión -20 orientadores y psicólogos- donde se revisaron los ítems, se solicitaron sugerencias y se decidió cambiar algunos términos para adaptarlos a las características de los estudiantes dominicanos.
- Realización de un pre-test con 20 estudiantes con el fin de explorar la comprensión de los ítems y comprobar que los encuestados respondían a lo que se les preguntaba. De este pre-test fueron introducidas algunas modificaciones, revelando este hecho una comprensión de los ítems por los encuestados.
- La versión definitiva del instrumento empleado en el presente estudio fue el resultado de los análisis de la versión aplicada a la primera muestra en la que se explicó la expresión de algunos ítems.
- Los cuestionarios fueron administrados a estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Para tener acceso a esta población se le solicitó permiso a los profesores que tenían clases en las aulas seleccionadas.
- Se puede afirmar que hubo una gran aceptación por parte de los profesores y estudiantes.

5.4 Obtención de la información

Para la recogida de información se procedió a:

- Aplicación de los instrumentos -en el contexto de los estudiantes-.
- Se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión.
- Se recogieron Informaciones referentes a la percepción que tenía el grupo de los contextos más importantes en la formación de valores...
- Se les formularon preguntas para evaluar si sus valores estaban en consonancia con los valores pro-sociales propuestos por la UASD en su Estatuto Orgánico.
- Después de administrados los cuestionarios fue construida una base de datos donde se introdujeron los datos recogidos, tanto del cuestionario demográfico como del cuestionario de valores. Para el análisis cuantitativo se utilizó el paquete estadístico SPSS 15. La cuantificación del cuestionario para los grupos de discusión se realizó de manera manual.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS

6.1 Descripción de las variables socio demográficas

Tomás (2004) señala que para el cumplimiento de los supuestos de algunas técnicas estadísticas es fundamental evaluar el grado de alejamiento de la normalidad, la falta de simetría y la presencia de datos atípicos. Este investigador considera que un primer paso en este sentido consiste en estudiar las variables de forma descriptiva y concretamente mediante gráficas y mediante el cálculo estadístico.

6.1.1. Estadísticos descriptivos

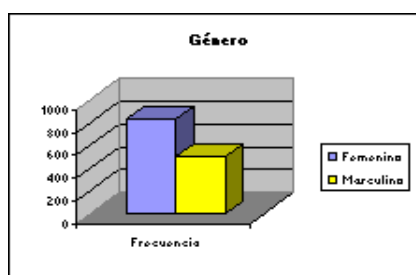
Los estadísticos descriptivos se reducen a obtener una distribución de frecuencias, útil en el caso de variables cuantitativas (frecuencia y porcentaje), Tomás (2004).

Tabla n°1: Distribución de frecuencias y porcentajes

Variabes	Categoría de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	840	62,50%
	Masculino	504	37,50%
Procedencia	Distrito Nacional	897	66,70%
	Interior	445	33,10%
Edad	Menos de 17 años	49	3,60%
	De 17 a 24 años	847	63,00%
	De 25 a 29 años	327	24,30%
	De 30 a 39 años	121	9,00%
Carrera	Humanidades	331	24,60%
	Ingenierías	341	25,40%
	Ciencias Médicas	336	25,00%
	Ciencias Económicas. y Sociales	334	24,90%
Nivel de estudio	Inicial	450	33,50%
	Medio	451	33,60%
	Final	443	33,00%
Ingreso familiar	Menos de \$15.000	691	33,50%
	Entre \$15.000 y \$30.000	429	33,60%
	Más de \$30.000	229	33,00%
Nivel académico del padre	Primario	448	33,30%
	Secundario	484	36,00%
	Universitario	412	30,70%
Nivel académico de la madre	Primario	413	30,70%
	Secundario	518	38,50%
	Universitario	413	30,70%

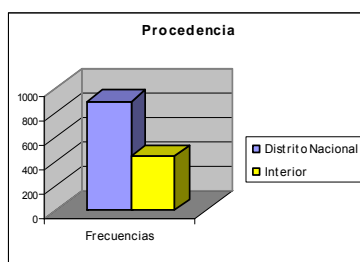
Gráfica n° 3: Distribución de frecuencia y porcentual de género

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	840	62,5%
	Masculino	504	37,5%



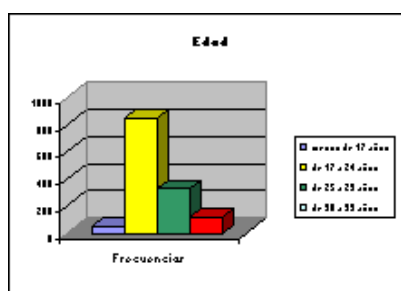
Gráfica n° 4: Distribución de frecuencia y porcentual de procedencia

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Procedencia	Distrito Nacional	897	66,7%
	Interior	445	33,1%



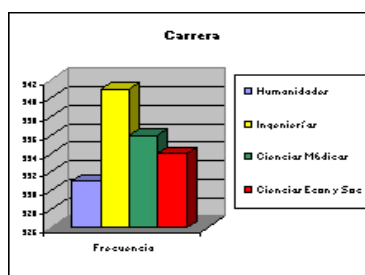
Gráfica n° 5: Distribución de frecuencia y porcentual de edad

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Edad	menos de 17 años	49	3,6%
	de 17 a 24 años	847	63,0%
	de 25 a 29 años	327	24,3%
	de 30 a 39 años	121	9,0%



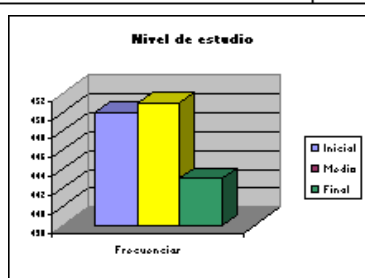
Gráfica nº 6: Distribución de frecuencia y porcentual de carrera

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Carrera	Humanidades	331	24,6%
	Ingenierías	341	25,4%
	Ciencias Médicas	336	25,0%
	Ciencias Económicas y Sociales	334	24,9%



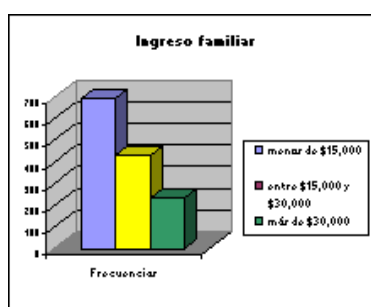
Gráfica nº 7: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel de estudio

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de estudio	Inicial	450	33,5%
	Medio	451	33,6%
	Final	443	33,0%



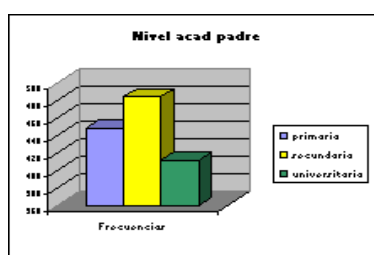
Gráfica nº 8: Distribución de frecuencia y porcentual de ingreso familiar

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Ingreso familiar	menos de \$15,000	691	33,5%
	entre \$15,000 y \$30,000	429	33,6%
	más de \$30,000	229	33,0%



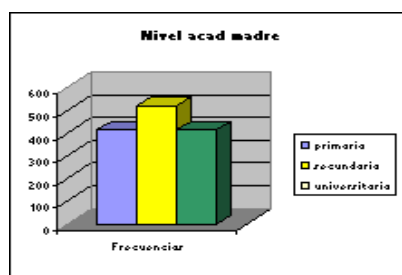
Gráfica nº 9: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel académico del padre

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Nivel acad. padre	primaria	448	33,3%
	secundaria	484	36,0%
	universitaria	412	30,7%



Gráfica nº 10: Distribución de frecuencia y porcentual de nivel académico de la madre

Variable	Categorías de las variables	Frecuencia	Porcentaje
Nivel acad madre	primaria	413	30,7%
	secundaria	518	38,5%
	universitaria	413	30,7%



El análisis de la tabla nº 1 y de los gráficos de distribución de frecuencia nos permite constatar que: un 62,5% de los sujetos pertenece al género femenino mientras que un 37,5% al masculino, procediendo un 66,7% del Distrito Nacional y un 33,1% del Interior y perteneciendo, a su vez, a los siguientes rangos de edad: menos de 17 años, un 3,6%, de 17 a 24 años un 63,0%, de 25 a 29 años un 24,3% y entre 30 y 39 años un 9,0%.

Observamos que la mayor cantidad de sujetos se encuentra en el rango de 17 a 24 años. En relación a la carrera el 24,6% pertenece a Humanidades, el 25,4% a Ingenierías, el 25,0% a Ciencias Médicas y el 24,9% a Ciencias Económicas y Sociales, al tiempo que el 33,6% se encuentra iniciando la carrera, un 33,6% se encuentra a mitad de carrera y 33,0% a final de carrera de ellos.

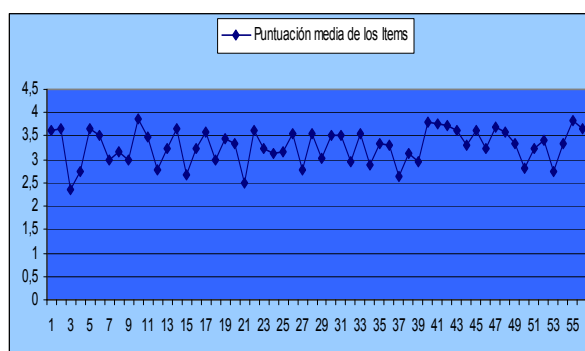
El 51,0% tiene ingresos familiares menores a \$15.000, el 31,5% entre \$15.00 y \$30.000 y un 17,0% mayores de \$30.000. Por otra parte, el nivel académico del padre de los sujetos es de un 33,0% primaria, un 36,0% secundaria y un 30,7% universitaria. Finalmente, el nivel académico de la madre de los sujetos es de un 30,7% primaria, un 38,5% secundaria y un 30,7% universitario.

6.1.2 Descripción de medias y desviaciones de cada ítem

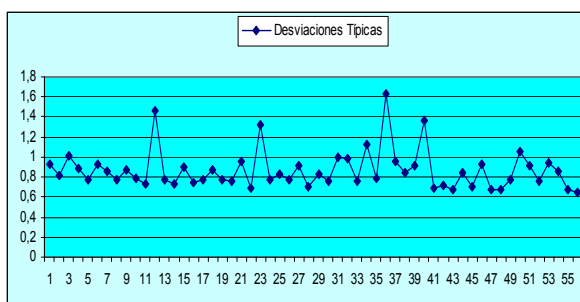
Tabla nº 2

Valores	Media	Dev. Típ.	Valores	Media	Dev. Típ.	Valores	Media	Dev. Típ.
1	3,61	0,930	20	3,34	0,760	39	2,94	0,911
2	3,67	0,820	21	2,48	0,960	40	3,81	1,366
3	2,34	1,009	22	3,63	0,685	41	3,77	0,686
4	2,73	0,880	23	3,24	1,328	42	3,73	0,711
5	3,67	0,780	24	3,14	0,771	43	3,63	0,671
6	3,51	0,933	25	3,18	0,823	44	3,29	0,846
7	2,98	0,853	26	3,56	0,780	45	3,63	0,707
8	3,18	0,779	27	2,79	0,912	46	3,23	0,925
9	3,00	0,876	28	3,54	0,698	47	3,68	0,671
10	3,86	0,792	29	3,03	0,834	48	3,60	0,675
11	3,49	0,734	30	3,50	0,763	49	3,35	0,776
12	2,77	1,457	31	3,51	1,001	50	2,80	1,048
13	3,22	0,778	32	2,95	0,981	51	3,25	0,915
14	3,66	0,730	33	3,56	0,757	52	3,40	0,753
15	2,68	0,902	34	2,90	1,129	53	2,74	0,943
16	3,25	0,749	35	3,35	0,792	54	3,34	0,855
17	3,60	0,777	36	3,30	1,638	55	3,83	0,670
18	2,99	0,874	37	2,64	0,961	56	3,65	0,645
19	3,44	0,771	38	3,12	0,839			

Gráfica nº 11: Puntuación media de los ítems



Gráfica nº 12: Desviaciones típicas



Observando las tablas anteriores se puede apreciar que la media más alta corresponde al valor 10 (*dar significado a mi vida*), $M=3,86$ y la más baja al valor 3 (*poder social*), $M=2,34$.

Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos las desviaciones que corresponden a los ítems 2, 3, 12, 23, 31, 34, 36, 40 y 50 son superiores a una sigma.

Se puede apreciar que los valores preferidos por los estudiantes de la muestra son, siguiendo los dominios de Schwartz y Bilsky: *universalismo* (1,10, 2 y 17), *seguridad* (42, 56 y 22), *autodirección* (5, 14 y 41) y *realización* (55 y 48), mientras que según los dominios de Zacarés los más importantes serían: *competencia psicológica* (41, 42, 5, 14 y 48) y *madurez* (10, 2 y 22).

En cuanto a los valores menos apreciados en esta investigación por los encuestados y siguiendo a Schwartz y Bilsky son: *poder y orden social* (1, 12 y 27) y *estimulación/hedonismo* (4 y 50) y siguiendo el criterio de Zacarés poder social (3, 12,15, 27 y 34) y estimulación/hedonismo (4, 50, 53).

En las medias de los resultados obtenidos, según Zacarés, el dominio *competencia psicológica*, alude a la realización individual a través de las propias capacidades psicológicas y físicas. El logro se valora en la medida en que es expresión de la competencia personal mientras que el dominio madurez, posee un contenido que no es excesivamente claro, recogiendo ítems de benevolencia, universalismo y seguridad. Zacarés afirma que Schwartz y Bilsky (1987) en su inicial formulación teórica señalan un dominio motivacional de madurez el cual no estaba previsto en base a la teoría, surgió de la investigación empírica como una agrupación de valores de apertura, comprensión y aceptación de la realidad física y social.

Por otra parte, en lo que concierne a los valores menos apreciados, el dominio *estimulación/hedonismo*, abarca todos los valores de la teorización de Schwartz (*estimulación y hedonismo*). Agrupa los valores, tanto para Schwartz como para Zacarés, de satisfacción de necesidades y la propia realización de capacidades individuales. Otros valores menos apreciados por los sujetos de la investigación son los que pertenecen al dominio *poder y orden social* que abarcan valores de los dominios seguridad, poder y logro de Schwartz y que combina valores individualistas y sociales en los que predominan

valores cuyas metas son el logro de estatus social, prestigio y control social e influencia sobre otros.

6.2. Cualidades psicométricas

Las cualidades psicométricas dicen respecto a las características de validez y fiabilidad que los resultados pueden presentar. Es decir, si los números extraídos de la medición presentan la bondad suficiente para ser empleados con garantía. Una medida es fiable en el sentido que mide con exactitud. La fiabilidad del instrumento se avala a través del cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach con el objetivo de analizar la consistencia interna entre los ítems.

Cuando se habla de fiabilidad de un instrumento de medida se hace referencia a la precisión o al grado de exactitud de la medida. Este concepto es habitualmente usado con dos significados: la estabilidad de los resultados, o sea, aquello que permite que un instrumento mida lo mismo cuando es aplicado en dos momentos diferentes a los mismos sujetos y a la consistencia interna entre los ítems, que dice respecto al grado de uniformidad y de coherencia existentes entre las respuestas de los sujetos a cada uno de los ítems que componen el instrumento. El alpha mide la consistencia interna.

El valor obtenido para cada uno de los factores se encuentra en el cuadro siguiente que revela una consistencia interna entre los ítems del cuestionario.

Siendo el Cuestionario de Valores: (Adaptación para Chile del Value Survey de Schwartz y Bilsky, realizada por Brinkmann y cols. en 1991), un cuestionario ampliamente aplicado y validado tanto en América Latina como en Europa, no necesitaba una nueva validación pero se obtuvieron sus datos de validez y fiabilidad, siguiendo a Zacarés (1994).

Tabla nº 3: Estadísticos de Fiabilidad

Factores		Alpha de Cronbach	Número de elementos de los factores
1	Benevolencia	0,85	49,36,54,52,40,33,45,47,35,56,44
2	Estimulación/hedonismo	0,801	25,37,9,53,16,50,4
3	Poder y orden social	0,828	23,46,12,55,13,8,27,3,7,15,39,34,11
4	Espiritualidad tradicional	0,685	21,20,6,18,32,51
5	Competencia psicológica	0,737	14,31,43,48,42,41,5
6	Universalismo	0,815	38,24,29,17,30,1
7	Madurez	0,745	19,22,26,28,2,10

Se observa que las alpha de Cronbach de los 7 factores, casi en su totalidad, son superiores a 0,80 que es el valor mínimo para considerarlo con fiabilidad, lo que sugiere que el instrumento es fiable.

6.3. Análisis factorial del cuestionario de valores

Con la finalidad de determinar la estructura del cuestionario de valores se aplicó al mismo un análisis factorial de componentes principales con rotación octagonal, criterio Varimax, que tiene como finalidad la simplicidad factorial. El objetivo es extraer las principales dimensiones subyacentes del sistema individual de valores para poder operativizar la variable posteriormente. Zacarés (1994) comenzó extrayendo 10 factores en su intento por replicar la clasificación de los dominios motivacionales de Schwartz (1992) pero la replicación sólo se produjo parcialmente, advirtiendo este autor que Schwartz no utilizó la técnica de análisis factorial para detectar las dimensiones de valores subyacentes a su cuestionario sino que siguió la pauta de la escuela israelita que marca L. Guttman, citado por Zacarés (1994), con sus estudios acerca de la teoría dimensional y técnicas no métricas. Schwartz emplea para el tratamiento de sus datos la técnica del Smallest Space Analysis. Los intentos por replicar la estructura propuesta mediante el análisis factorial no han tenido éxito, Menezes et al (1989), citado por Zacarés (1994).

En este estudio se intentó replicar los factores de Schwartz y Bilsky en su versión de Brinkmann (1991) pero los intentos por replicar la estructura propuesta por este autor mediante el análisis factorial no fue posible, por lo que se decidió seguir el criterio de Zacarés quien obtuvo 7 factores. La varianza total explicada para esos 7 factores fue de 48%, similar a la obtenida por otros investigadores. A continuación la tabla nº 4:

Tabla nº 4: Estructura factorial del instrumento y saturaciones de los ítems

ITEM	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
V(49)	0.649						
V(36)	0.620						
V(54)	0.613						
V(52)	0.570						
V(40)	0.564						
V(33)	0.544						
V(45)	0.535						
V(47)	0.470						
V(35)	0.454						
V(56)	0.427						
V(44)	0.342						
V(25)		0.765					
V(37)		0.726					
V(9)		0.651					
V(39)		0.576					
V(53)		0.518					
V(16)		0.504					
V(4)		0.314					
V(50)		0.359					
V(23)			0.693				
V(46)			0.679				
V(12)			0.651				
V(55)			0.632				
V(13)			0.592				
V(8)			0.538				
V(27)			0.512				
V(3)			0.507				
V(7)			0.433				
V(15)			0.433				
V(34)			0.418				
V(11)			0.308				
V(21)				0.630			
V(20)				0.595			
V(6)				0.490			
V(18)				0.446			
V(32)				0.423			
V(51)				0.406			
V(14)					0.641		
V(31)					0.580		
V(43)					0.526		
V(48)					0.497		
V(42)					0.478		
V(41)					0.469		
V(5)					0.463		

V(38)							0.785		
V(24)							0.752		
V(29)							0.654		
V(17)							0.594		
V(30)							0.349		
V(1)							0.346		
V(19)								0.653	
V(22)								0.567	
V(26)								0.542	
V(28)								0.504	
V(2)								0.483	
V(10)								0.461	
<i>Porcentaje de varianza total explicada</i>									
Total	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact. 5	Fact. 6	Fact. 7		
48.27%	7.882%	6.54%	9.048%	5.159%	6.718%	6.377%	6.548%		

Nominación de factor 1, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

El factor 1, llamado benevolencia. El porcentaje de varianza total explicada es de 7,882%. Empíricamente quedó definido por 11 ítems cuyas saturaciones oscilan des 0,649 del ítem 49 hasta 0,342 del ítem 445.

Tabla nº 5: Nominación de factor 1, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de varianza total explicada
Benevolencia		7,882%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
49	Servicial	0,649
36	Humilde	0,620
54	Que perdona	0,613
52	Responsable	0,570
40	Honrar padres y mayores	0,564
33	Leal	0,544
45	Honesto	0,535
47	Obediente	0,470
35	Abierto	0,454
56	Limpio	0,427
44	Aceptar mi vida	0,342

El factor 1, benevolencia, agrupa a los principales valores que en la teorización se Schwartz define el dominio motivacional benevolencia. Zacarés (1994) afirma que estos valores se centran en la preocupación por el bienestar de las personas cercanas añadiendo que es un grupo de valores de naturaleza pro-social pero aclara que sólo dirigidos al grupo de referencia. Este factor incluye algunos valores del dominio “tradición” y de “conformidad” de la teorización de Schwartz. Estos valores sirven para moderar y regular las relaciones sociales mediante el respeto y aceptación de las costumbres e ideas que el entorno cultural impone a los sujetos.

El factor 2, denominado estimulación/ hedonismo, explica un 6,54% de varianza total y está conformado por 7 ítems cuyos pesos factoriales oscilan entre 0,765 y 0,314. Agrupa los valores de los dominios estimulación y hedonismo de la teorización de Schwartz. Este factor agrupa valores motivadores de la satisfacción de necesidades que obedecen al principio de placer (valor 50 y valor 4), Zacarés (1994).

Tabla nº 6: Nominación de factor 2, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de varianza total explicada
Estimulación/hedonismo		6,54%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
25	Una vida variada	0,765
37	Audaz	0,726
9	Una vida excitante	0,651
53	Curioso	0,518
16	Creatividad	0,504
50	Disfrutar de la vida	0,359
4	Placer	0,314

El factor 3 ha sido denominado poder y orden social. Este factor es el que explica el mayor porcentaje de varianza total explicada, a saber 9,048% y está conformado por 13 ítems con una saturación que fluctúa entre 0,693 y 0,308. Abarca ítems de los dominios “seguridad, poder y logro” en la teorización de Schwartz. Este factor integra valores sociales e individualistas y en él predominan los valores cuyas metas son estatus social, prestigio, control social e influencia sobre otros. Según Zacarés (1994) este factor expresa un deseo de éxito y realización personal.

Tabla nº 7: Nominación de factor 3, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de Varianza total explicada
Poder y orden social		9,048%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
23	Reconocimiento social	0.693
46	Cuidadoso de mi imagen	0.679
12	Riqueza	0.651
55	Triunfador, con éxito	0.632
13	Seguridad nacional	0.592
8	Orden social	0.538
27	Autoridad	0.512
3	Poder social	0.507
7	Sentido de pertenencia	0.433
15	Reciprocidad de favores	0,433
39	Influyente	0.426
34	Ambicioso	0.418
11	Cortesía	0.308

El factor 4 ha sido denominado espiritualidad tradicional y explica un 5,159% de la varianza total. Está conformado por 6 ítems cuyas saturaciones oscilan entre 0,630 y 0,406. Está integrado por ítems de varios dominios en la teorización de Schwartz, a saber, tradición, conformidad y benevolencia. Este factor está inspirado en preocupaciones y limitaciones que rigen las relaciones sociales dejando traslucir un énfasis por lo espiritual, cierto conservadurismo e interés por el mantenimiento de la tradición.

Tabla nº 8: Nominación de factor 4, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de Varianza total explicada
Espiritualidad tradicional		5,159%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
21	Distanciamiento	0,630
20	Autodisciplina	0,595
6	Una vida espiritual	0,490
18	Respeto por la tradición	0,446
32	Moderado	0,423
51	Creyente	0,406

El factor 5, competencia psicológica, explica el 6,178% de varianza total y está conformado por 7 ítems cuyos pesos varían desde 0,641 hasta 0,463. Lo conforman valores de los dominios motivacionales, de logro, autodirección y seguridad en la teorización de Schwartz. El grupo de valores que recoge refleja la motivación de competencia, White (1959), citado por Zacarés (1994). Está inspirado en la necesidad humana de control y dominio del entorno así como a las exigencias de autonomía e independencia en la interacción. El valor libertad es entendido como más individual que social y alude a la realización individual a través de las propias capacidades psicológicas y físicas, elevadas a autoestima. El logro se evalúa en este factor en la medida en que esa expresión de la competencia personal más que como consecuencia de un determinado estatus social e independiente de la significación personal.

Tabla nº 9: Nominación de factor 5, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de Varianza total explicada
Competencia psicológica		6,178%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
14	Respeto a mí mismo	0,641
31	Independiente	0,580
43	Capaz	0,526
48	Inteligente	0,497
42	Sano	0,478
41	Eligiendo mis propias metas	0,469
5	Libertad	0,463

El factor 6, universalismo, explica un 6,377% de la varianza total y está conformado por ítems con pesos factoriales que varían de 0,785 hasta 0,395. El nombre del factor corresponde con el tipo motivacional universalismo en la teorización de Schwartz ya que todos los valores de este factor pertenecen a ese dominio.

Tabla nº 10: Nominación de factor 6, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de Varianza total explicada
Universalismo		6,377%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
38	Protector del medio ambiente	0,785
24	Unión con la naturaleza	0,752
29	Un mundo de belleza	0,654
17	Un mundo en paz	0,594
30	Justicia social	0,493
1	Igualdad	0,395

El factor 7, madurez, alcanza a explicar un 6,548% de la varianza total y está conformado por 6 ítems cuyos pesos factoriales oscilan entre 0,653 y 0,461. Recoge ítems de los tipos motivacionales benevolencia, universalismo y seguridad en la teorización de Schwartz.

Tabla nº 11: Nominación de factor 7, descripción de los factores, porcentaje de varianza total explicada y saturación.

Nombre		Porcentaje de Varianza total explicada
Madurez		6,548%
Nº de ítem	Descripción	Saturación
19	Amor maduro	0,653
22	Seguridad familiar	0,567
26	Sabiduría	0,542
28	Amistad verdadera	0,504
2	Armonía interna	0,483
10	Sentido en la vida	0,461

6.4 Correlación bilateral entre los factores del Cuestionario de Valores

Para conocer la relación entre los factores del cuestionario de valores, se aplicó la correlación de Pearson tal como se puede observar en la tabla siguiente. Para estudiar la correlación entre los factores del cuestionario de valores hemos querido cuantificar la asociación entre estas siete variables cuantitativas sin asumir ningún orden de prevalencia

entre ellas. Para medir este tipo de asociación que llamamos simétrica hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}), de fácil interpretación por su rango acotado de -1 a 1, que equivale a una covarianza tipificada.

La Tabla nº 12 muestra que existe correlación entre los factores del cuestionario. Como podemos comprobar, existe correlación entre casi todos los Factores I, II, III, IV, V, VI y VII del *Cuestionario de valores de Schwartz* con una significación al nivel de 0.01 y 0.05 según vemos en la tabla siguiente.

Tabla nº12: Correlación entre los factores del cuestionario de valores

		Correlaciones						
Factor		1	2	3	4	5	6	7
1	Corr. de Pearson	1	,110**	,134**	,243**	,445**	,384**	,468**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
2	Corr. de Pearson	,110**	1	,303**	,058*	,130**	0,017	,087**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	0,034	,000	0,526	0,001
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
3	Corr. de Pearson	,134**	,303**	1	,119**	,114**	,062**	,050
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	0,022	0,069
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
4	Corr. de Pearson	,243**	,058*	,119**	1	,132**	,240**	,196**
	Sig. (bilateral)	,000	0,034	,0005		,000	,000	000
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
5	Corr. de Pearson	,445**	,130**	,114**	,132**	1	,215**	,437**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
6	Corr. de Pearson	,384**	0,017	,062*	,240**	,215**	1	,304**
	Sig. (bilateral)	,000	0,526	0,022	000	000		,000
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344
7	Corr. de Pearson	,468**	,087**	,050	,196**	,437**	,304**	1
	Sig. (bilateral)	,000	0,001	0,069	000	000	000	
	N	1344	1344	1344	1344	1344	1344	1344

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la tabla anterior existen correlaciones significativas y positivas entre todos los factores propuestos por Zacarés (1994).

La Tabla nº14 muestra que existen distintas correlaciones entre los Factores. Existe correlación entre el Factor 1 (benevolencia) con los Factores 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), 4(espiritualidad tradicional), 5 (competencia psicológica), 6 (universalismo) y 7 (madurez) con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas.

El Factor 2 (estimulación/hedonismo) correlaciona positivamente con un nivel de probabilidad de 0.01 con el Factor 1 (benevolencia), 3 (poder y orden social), 5 (competencia psicológica) y con el 7 (madurez) con un nivel de probabilidad de 0.01. Correlaciona con el Factor 4 (espiritualidad tradicional) con un nivel de probabilidad de 0.05 y no correlaciona con el Factor 6 (universalismo)

El Factor 3 (poder y orden social) correlaciona positivamente con los Factores 1 (benevolencia), 2 (estimulación/hedonismo), 4 (espiritualidad tradicional) y 5 (competencia psicológica) con un nivel de probabilidad de 0.01. Correlaciona con el Factor 6 (universalismo) con un nivel de probabilidad de 0.05 y no correlaciona con el Factor 7 (madurez).

El Factor 4 (espiritualidad tradicional) correlaciona con los factores 1 (benevolencia), 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), 5 (competencia psicológica), 6 (universalismo) y 7 (madurez) con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas.

El Factor 5 (competencia psicológica) correlaciona con los factores 1 (benevolencia), 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), 4 (espiritualidad tradicional), 6 (universalismo) y 7 (madurez) con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas.

El Factor 6 (universalismo) correlaciona positivamente con un nivel de probabilidad de 0.01 con los Factores 1 (benevolencia), 4 (espiritualidad tradicional), 5 (competencia psicológica) y con el 7 (madurez) con un nivel de probabilidad de 0.01. Correlaciona con el Factor 3 (poder y orden social) con un nivel de probabilidad de 0.05 y no correlaciona con el Factor 2 (estimulación/hedonismo)

El Factor 7 (madurez) correlaciona con los Factores 1 (benevolencia), 2 (estimulación/hedonismo), 4 (espiritualidad tradicional), 5 (competencia psicológica) y 6 (universalismo) con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas. No correlaciona con el Factor 3 (poder y orden social).

Al comprobar que todos los Factores correlacionan entre sí, podemos realizar un Análisis multivariado de varianza (MANOVA).

6.5 Resultados diferenciales

En este apartado se presentan los resultados los análisis de varianza y pruebas t para conocer si hay y donde se producen diferencias estadísticamente significativas. El objetivo de este apartado es conocer si existen diferencias significativas en relación con las variables sociodemográficas.

Las pruebas de diferencias de medias realizadas en este apartado han sido: Anovas multifactoriales (MANOVAS) y Anovas unifactoriales con dos variables independientes.

En primer lugar, la técnica estadística que se utilizó fue el análisis multivariado de varianza: MANOVA el cual es simplemente una extensión del análisis univariado de la varianza – ANOVA-.

El cálculo de MANOVA es más complejo que el del ANOVA, pues en este último calculamos el estadístico F univariado mientras que en el primero calculamos las estadísticas de F multivariante.

En segundo lugar se han utilizado Anovas unifactoriales, cuando se quiere comparar si una variable categórica con más de dos niveles guarda relación con una variable cuantitativa, para detectar si existen diferencias significativas entre las medias de los sujetos de grupos independientes. Realizamos Anovas con dos variables categóricas a la vez (variables predictoras) para ver cómo se relacionaban estas dos variables categóricas entre sí y con la variable cuantitativa.

En el análisis de las diferencias entre grupos se ha utilizado la prueba Post-Hoc, Tukey o Games, adecuadas según el contraste de Levene, sobre la igualdad de las varianzas.

No se realizó la prueba t de Student ya que estos análisis diferenciales están incluidos en los MANOVAS.

6.5.1. Resultados del análisis multivariado de varianza (MANOVA)

Se ha realizado un Análisis multivariante de la varianza o MANOVA, en donde hay varias variables dependientes que desean evaluarse conjuntamente dado que se encuentran relacionadas. Además de identificar si los cambios en las variables predictoras tienen efectos significativos en las variables criterios. La técnica también intenta identificar las interacciones entre las variables Predictoras y su grado de asociación con las criterio.

Se han realizado MANOVAS con los factores o dominios motivacionales o dimensiones de valores en el cuestionario utilizado, ya que la correlación efectuada entre los factores ha mostrado que todos están relacionados, y así el MANOVA permitirá comprobar el efecto de diversas variables categóricas.

6.5.1.1 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable sexo.

Tabla nº 13: Lambda de Wilks para la variable sexo

($\Lambda = ,970$; $5,951$, $p = ,000$; $\eta^2 = ,030$).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el conjunto de variables dependientes

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), 5 (competencia psicológica) y 7 (madurez).

Tabla nº 14 Prueba de efectos inter-sujetos

Factor	Sexo	Media	Desv. típ.	N	F	p	η^2 parcial
1	masculino	3,5326	0,36129	504	,267	,605	,000
	femenino	3,5428	0,33783	840			
2	masculino	2.9816	0.45433	504	23,245	,000	,017
	femenino	2.8593	0.44743	840			
3	masculino	3.0837	0.32880	504	9,737	,002	,007
	femenino	3.0245	0.34168	840			
4	masculino	3.0579	0.43562	504	3,521	,061	,003
	femenino	3.1037	0.44444	840			
5	masculino	3.6224	0.36827	504	4,882	,027	,004
	femenino	3.669	0.37677	840			
6	masculino	3.3153	0.43352	504	1,580	,209	,001
	femenino	3.6462	0.43732	840			
7	masculino	3.5892	0.40027	504	3,659	,056	,003
	femenino	3.6327	0.40589	840			

Al contemplar la influencia de la variable género, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de $p = ,000$. Al observar las medias de las puntuaciones de ambos grupos, comprobamos que son los estudiantes de género masculino los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con las estudiantes de género femenino.

Se encontraron también diferencias con niveles de significación de $p = ,002$ en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones

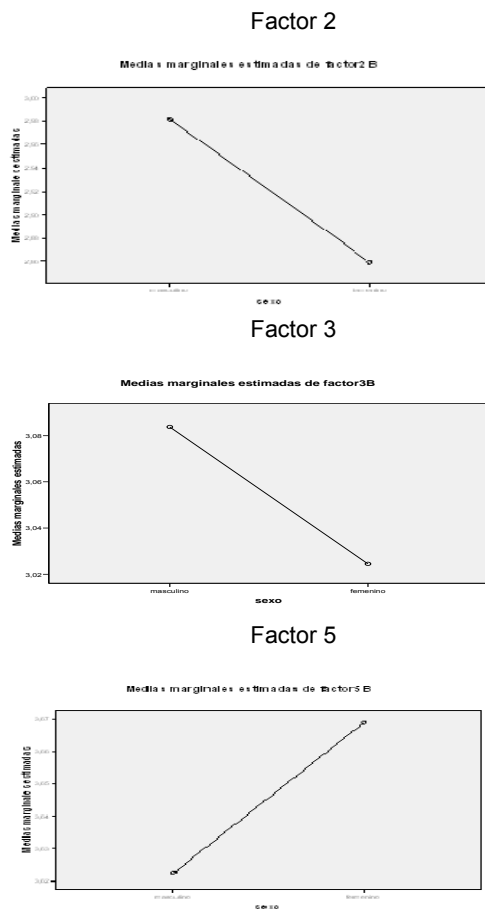
de ambos grupos, comprobamos que son los estudiantes de género masculino los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 (poder y orden social) al ser comparados con las estudiantes de género femenino.

En el factor 5 (competencia psicológica), las diferencias significativas tienen un nivel de significación de $p=,027$. Al observar las medias de las puntuaciones de ambos grupos comprobamos que son las estudiantes de género femenino las que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 5 (competencia psicológica) al ser comparados con los estudiantes de género masculino.

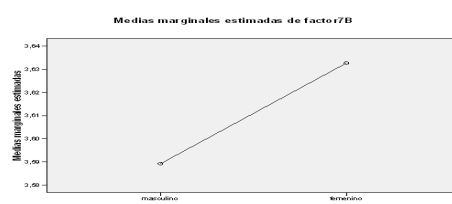
El factor 7 (madurez), el nivel de significación es de $p =,056$ volviendo a ser las estudiantes de género femenino las que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 7 (madurez) al ser comparadas con los estudiantes de género masculino cuando observamos las medias de las puntuaciones de ambos grupos.

Observando las gráficas realizadas para cada factor, podemos contemplar las diferencias en la variable sexo que son estadísticamente significativas.

Gráfica nº 13: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable sexo,



Factor 7



El análisis de estas gráficas nos muestra que los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia que las encuestadas de género femenino en los factores 2 (estimulación/hedonismo) y 3 (poder y orden social).

La estimulación está relacionada con valores motivadores de la satisfacción de necesidades que obedecen al principio del placer, Zacarés (1994). De acuerdo a este estudio parece ser que los encuestados de género masculino se motivan más por satisfacer necesidades personales que las encuestadas de género femenino por estar quizás más motivados socialmente al disfrute de la vida y al placer.

De acuerdo al mismo autor los valores de poder y orden social expresan deseos de éxito y realización personal. En este estudio estos valores parecerían estar más acentuados en los encuestados de género masculino que en las encuestadas de género femenino y esta situación pudiera estar relacionada con las mayores exigencias de la sociedad hacia los hombres que hacia las mujeres en relación al reconocimiento social, riqueza, autoridad, poder social, influyente.

El análisis de estas gráficas nos muestra que las encuestadas de género femenino tienen mayor preferencia que los encuestados de género masculino en los factores 5 (competencia psicológica) y 7 (madurez).

Parecería que las encuestadas de género femenino están más interesadas en valores relacionados con la realización individual a través de sus propias capacidades psicológicas y físicas y su autoestima, al ser comparadas con los encuestados de género masculino.

6.5.1.2 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable edad.

Tabla nº 15 Lambda de Wilks variable edad
($\Lambda = ,964$; $F = 2,362$, $p = ,000$; $\eta^2 = ,012$)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos en el conjunto de variables dependientes.

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa

la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), 5 (competencia psicológica) y 7 (madurez).

Tabla nº 16 Prueba de efectos inter-sujetos

Factor	Edad	Media	Desv. Típ.	F	p	η^2 parcial
1	menos de 17	3,5764	,34864	,096	,099	,005
	de 17 a 24	3,5502	,34204			
	de 25 a 29	3,5294	,33722			
	de 30 a 39	3,4715	,39609			
2	menos de 17	2,7964	,39825	,856	,036	,006
	de 17 a 24	2,8944	,46151			
	de 25 a 29	2,9599	,44888			
	de 30 a 39	2,8743	,41997			
3	menos de 17	2,9776	,31638	,786	,010	,008
	de 17 a 24	3,0285	,34635			
	de 25 a 29	3,0852	,32145			
	de 30 a 39	3,0962	,31829			
4	menos de 17	3,0922	,50577	697	,554	,002
	de 17 a 24	3,0755	,41556			
	de 25 a 29	3,1160	,46459			
	de 30 a 39	3,0810	,44422			
5	menos de 17	3,6413	,38824	,436	,016	,008
	de 17 a 24	3,6689	,36273			
	de 25 a 29	3,6442	,37287			
	de 30 a 39	3,5537	,43510			
6	menos de 17	3,3688	,43257	918	,431	,002
	de 17 a 24	3,3201	,44215			
	de 25 a 29	3,3528	,43043			
	de 30 a 3	3,3733	,40826			
7	menos de 17	3,6738	,34745	,430	,004	,010
	de 17 a 24	3,6396	,38582			
	de 25 a 29	3,5859	,42726			
	de 30 a 39	3,5152	,46448			

Al contemplar la influencia de la variable edad encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de $p = ,036$. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes de 25 a 29 años los que muestran mayor preferencia por los valores

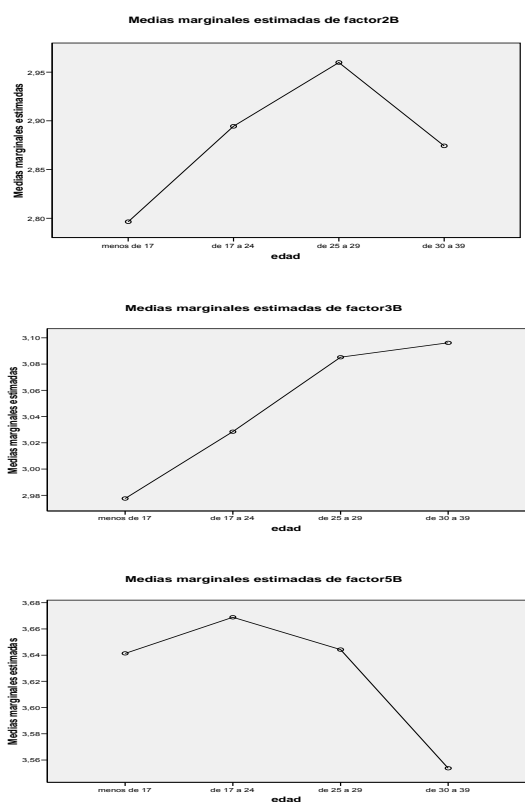
agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos de edad.

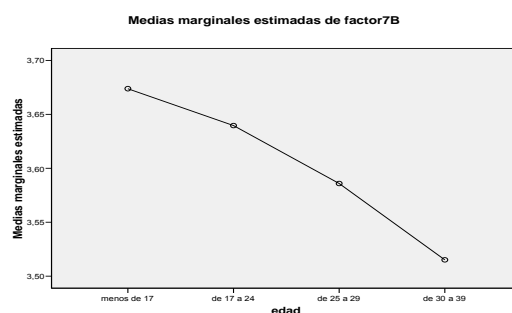
Se encontraron también diferencias con niveles de significación de $p=,010$ en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones de los grupos de edad comprobamos que son los encuestados de 30 a 39 años los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 al ser comparados con los encuestados de los demás grupos de edad.

Se encontraron también diferencias estadísticamente significativas, con niveles de significación de $p =,016$ en el factor 5 (*competencia psicológica*). Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes del grupo de 17 a 24 años los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 5 (*competencia psicológica*) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos de edad.

En el factor 7 (madurez) la diferencia estadísticamente significativa tiene un nivel de significación de $P =,004$. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes del grupo menos de 17 años los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 7 (*madurez*) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos de edad.

Gráfica nº 14 Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable edad





En la gráfica relativa al factor 2 (estimulación/hedonismo) se observa que la preferencia por este factor aumenta desde el grupo menos de 17 años hasta el grupo de 25 a 29 años de edad para luego disminuir hasta el grupo de 30 a 39 años. Parece ser que el grupo de 25 a 29 años está más orientado al disfrute de la vida, al placer y a una vida excitante que los encuestados de menor edad y que los de 30 a 39 años no se orientan tanto hacia estos valores y están más inclinados a satisfacer sus necesidades básicas haciendo énfasis en el trabajo.

Al relacionar edad con el factor 3 (poder y orden social) se encontró que a medida que aumenta la edad aumenta la preferencia por este factor. Al parecer a medida que avanzan en edad los encuestados valoran más el éxito, reconocimiento y poder social y la riqueza.

En cuanto al factor 5 (competencia psicológica) la gráfica nos muestra que la preferencia por este factor aumenta desde el grupo menos de 17 años hasta el grupo de 17 a 24 años para luego descender hasta el grupo de 30 a 39 años de edad. En este estudio los encuestados de 17 a 24 años son los que más valoran el respeto a sí mismo, la independencia, la libertad y el logro de las metas por el hecho, quizás, de que como la mayoría de este grupo no trabaja están más motivados a lograr su título universitario para poder trabajar como un medio de ascenso social, es decir, que están más motivados a lograr éxitos a través de sus competencias físicas y psicológicas.

En la gráfica relativa al factor 7 (madurez) se observa que a medida que aumenta la edad disminuye la preferencia por dicho factor. Al parecer el grupo de menos de 17 años valora más la seguridad familiar, la amistad verdadera, la armonía interna y el sentido de la vida al ser comparado con los otros grupos de edad. Estos resultados indicarían que los más jóvenes tienen como grupo de referencia la familia -y están más monitoreados por ésta- que los otros grupos. Convendría aclarar que en este país la mayoría de edad es a los 18 años. La red de apoyo para los menos de 18 años está en la familia y los amigos.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de edad donde hay diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell.

Tabla nº 17 Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	2,551	3	1340	,054
2	2,036	3	1340	,107
3	,098	3	1340	,961
4	1,580	3	1340	,192
5	3,481	3	1340	,015
6	1,286	3	1340	,278
7	6,057	3	1340	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos

a Diseño: Intersección+edad

Tabla nº 18: Post-Hoc para los factores y edad :Comparaciones múltiples

Variable dependiente		Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.		
							Límite superior	Límite inferior	
Factor 1	DHS de Tukey	menos de 17	de 17.a 24	,0193	,05089	,981	-,1116	,1502	
			de 25.a 29	,0395	,05305	,879	-,0970	,1759	
			de 30.a 39	,0980	,05864	,339	-,0528	,2489	
		de 17.a 24	menos de	de 17.a 24	-,0193	,05089	,981	-,1502	,1116
			de 25.a 29	de 25.a 29	,0201	,02255	,808	-,0379	,0781
			de 30.a 39	de 30.a 39	,0787	,03366	,090	-,0079	,1653
		de 25.a 29	menos de	de 17.a 24	-,0395	,05305	,879	-,1759	,0970
			de 17.a 24	de 17.a 24	-,0201	,02255	,808	-,0781	,0379
			de 30.a 39	de 30.a 39	,0586	,03685	,385	-,0362	,1534
		de 30.a 39	menos de	de 17.a 24	-,0980	,05864	,339	-,2489	,0528
			de 17.a 24	de 17.a 24	-,0787	,03366	,090	-,1653	,0079
			de 25.a 29	de 25.a 29	-,0586	,03685	,385	-,1534	,0362
Factor 2	DHS de Tukey	menos de 17	de 17.a 24	-,0722	,06657	,699	-,2434	,0990	
			de 25.a 29	de 25.a 29	-,1349	,06940	,210	-,3134	,0436
			de 30.a 39	de 30.a 39	-,0521	,07672	,905	-,2494	,1452
		de 17.a 24	menos de	de 17.a 24	,0722	,06657	,699	-,0990	,2434
			de 25.a 29	de 25.a 29	-,0627	,02950	,146	-,1386	,0132
			de 30.a 39	de 30.a 39	,0201	,04403	,968	-,0932	,1334
		de 25.a 29	menos de	de 17.a 24	,1349	,06940	,210	-,0436	,3134
			de 17.a 24	de 17.a 24	,0627	,02950	,146	-,0132	,1386
			de 30.a 39	de 30.a 39	,0828	,04821	,315	-,0412	,2068
		de 30.a 39	menos de	de 17.a 24	,0521	,07672	,905	-,1452	,2494
			de 17.a 24	de 17.a 24	-,0201	,04403	,968	-,1334	,0932
			de 25.a 29	de 25.a 29	-,0828	,04821	,315	-,2068	,0412

Factor 3	DHS de Tukey	menos de 17	de 17.a 24	-,0343	,04953	,900	-,1617	,0931
			de 25.a 29	-,0892	,05164	,310	-,2220	,0437
			de 30.a 39	-,1020	,05708	,280	-,2488	,0449
		de 17.a 24	menos de	,0343	,04953	,900	-,0931	,1617
			de 25.a 29	-,0549	,02195	,060	-,1114	,0016
			de 30.a 39	-,0677	,03276	,165	-,1520	,0166
		de 25.a 29	menos de	,0892	,05164	,310	-,0437	,2220
			de 17.a 24	,0549	,02195	,060	-,0016	,1114
			de 30.a 39	-,0128	,03587	,984	-,1051	,0795
de 30.a 39	menos de	,1020	,05708	,280	-,0449	,2488		
	de 17.a 24	,0677	,03276	,165	-,0166	,1520		
	de 25.a 29	,0128	,03587	,984	-,0795	,1051		
Factor 4	DHS de Tukey	menos de 17	de 17.a 24	,0367	,06376	,939	-,1273	,2007
			de 25.a 29	-,0009	,06648	1,000	-,1719	,1701
			de 30.a 39	,0313	,07348	,974	-,1578	,2203
		de 17.a 24	menos de	-,0367	,06376	,939	-,2007	,1273
			de 25.a 29	-,0376	,02825	,543	-,1103	,0350
			de 30.a 39	-,0055	,04218	,999	-,1140	,1030
		de 25.a 29	menos de	,0009	,06648	1,000	-,1701	,1719
			de 17.a 24	,0376	,02825	,543	-,0350	,1103
			de 30.a 39	,0322	,04618	,898	-,0866	,1509
de 30.a 39	menos de	-,0313	,07348	,974	-,2203	,1578		
	de 17.a 24	,0055	,04218	,999	-,1030	,1140		
	de 25.a 29	-,0322	,04618	,898	-,1509	,0866		
Factor 5	Games-Howell	menos de 17	de 17.a 24	-,0333	,05772	,938	-,1865	,1198
			de 25.a 29	-,0095	,06000	,999	-,1680	,1489
			de 30.a 39	,0818	,06886	,635	-,0981	,2618
		de 17.a 24	menos de	,0333	,05772	,938	-,1198	,1865
			de 25.a 29	,0238	,02404	,756	-,0382	,0857
			de 30.a 39	,1152(*)	,04147	,031	,0074	,2230
		de 25.a 29	menos de	,0095	,06000	,999	-,1489	,1680
			de 17.a 24	-,0238	,02404	,756	-,0857	,0382
			de 30.a 39	,0914	,04458	,174	-,0242	,2069
de 30.a 39	menos de	-,0818	,06886	,635	-,2618	,0981		
	de 17.a 24	-,1152(*)	,04147	,031	-,2230	-,0074		
	de 25.a 29	-,0914	,04458	,174	-,2069	,0242		
Factor 6	DHS de Tukey	menos de 17	de 17.a 24	,0405	,06407	,922	-,1243	,2053
			de 25.a 29	,0066	,06680	1,000	-,1652	,1784
			de 30.a 39	-,0127	,07383	,998	-,2027	,1772
		de 17.a 24	menos de	-,0405	,06407	,922	-,2053	,1243
			de 25.a 29	-,0339	,02839	,632	-,1069	,0392
			de 30.a 39	-,0532	,04238	,591	-,1622	,0558
		de 25.a 29	menos de	-,0066	,06680	1,000	-,1784	,1652
			de 17.a 24	,0339	,02839	,632	-,0392	,1069
			de 30.a 39	-,0194	,04640	,976	-,1387	,1000
de 30.a 39	menos de	,0127	,07383	,998	-,1772	,2027		
	de 17.a 24	,0532	,04238	,591	-,0558	,1622		
	de 25.a 29	,0194	,04640	,976	-,1000	,1387		

Factor 7	Games-Howell	menos de 17	de 17.a 24	,0237	,05233	,969	-,1149	,1624
			de 25.a 29	,0763	,05586	,525	-,0707	,2233
			de 30.a 39	,1481	,06592	,117	-,0237	,3200
		de 17.a 24	menos de	-,0237	,05233	,969	-,1624	,1149
			de 25.a 29	,0526	,02709	,212	-,0172	,1224
			de 30.a 39	,1244(*)	,04426	,028	,0094	,2394
		de 25.a 29	menos de	-,0763	,05586	,525	-,2233	,0707
			de 17.a 24	-,0526	,02709	,212	-,1224	,0172
			de 30.a 39	,0718	,04838	,449	-,0535	,1971
		de 30.a 39	menos de	-,1481	,06592	,117	-,3200	,0237
			de 17.a 24	-,1244(*)	,04426	,028	-,2394	-,0094
			de 25.a 29	-,0718	,04838	,449	-,1971	,0535

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al realizar la prueba Post Hoc, encontramos que aunque en las Pruebas de efectos inter-sujetos mostraban diferencias significativas en los factores 2 y 3, las comparaciones múltiples nos muestran que no existen diferencias significativas entre ningún grupo de edad.

Hemos elegido Games-Howell para el factor 5. Se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 17 a 24 años y de 30 a 39 años, siendo el primer grupo el que muestra la mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica).

Los encuestados de 17 a 24 años de nuestra investigación, cuando se les compara con los de 30 a 39 años, podrían estar más motivados a la independencia, la elección de sus propias metas y al desarrollo de sus capacidades así como también a tener más interés por el desarrollo de la competencia personal y deseo de autonomía e independencia en las interacciones, y sobre todo en tener libertad para realizarse personalmente a través de sus propias capacidades psicológicas y físicas.

Al seleccionar la prueba Post Hoc Games-Howell para el factor 7 (*madurez*) se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad de 17 a 24 años y los de 30 a 39 años, siendo estos últimos los que muestran la menor preferencia por este factor cuando se les compara con los primeros.

Se podría interpretar que los encuestados de este estudio de 17 a 24 años valoran la seguridad familiar, la amistad y buscan sentido a la vida y la armonía interna por lo que podría estar preocupados por lograr una carrera que les permita trabajar para ayudar a la familia ya que los estudiantes de esta universidad provienen de estratos socioeconómicos bajos.

6.5.1.3 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable procedencia.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables dependientes.

$$(\Lambda = ,007; F = 1,265, p = ,264; \eta^2 = ,007)$$

6.5.1.4 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable carrera.

Tabla nº 19 Lambda de Wilks variable carrera

(Λ = ,947; F = 3,513, p = ,001; η^2 = ,018)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativa entre los grupos en el conjunto de variables dependientes.

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo), 3 (poder y orden social), y 4 (espiritualidad tradicional).

Tabla nº 20: Prueba de efectos inter-sujetos

Factor	Carrera	Media	Desv. típ.	F	p	η^2 parcial
1	humanidades	3.5497	.32399	,839	,472	,002
	ingenierías	3.5246	.33158			
	ciencias médicas	3.5571	.37925			
	ciencias económicas y sociales	3.5230	.34967			
2	humanidades	2.7892	.43721	12,079	,000	,018
	ingenierías	2.9247	.43012			
	ciencias médicas	2.9943	.46948			
	ciencias económicas y sociales	2.9128	.45381			
3	humanidades	2.9758	.32160	8,240	,000	,018
	ingenierías	3.0478	.30207			
	ciencias médicas	3.1025	.38607			
	ciencias económicas y sociales	3.0611	.32594			
4	humanidades	3.0391	.41372	3,273	,020	,007
	ingenierías	3.0687	.42972			
	ciencias médicas	3.1394	.45929			
	ciencias económicas y sociales	3.0985	.42740			
5	humanidades	3.6798	.37710	1,247	,291	,003
	ingenierías	3.6260	.35697			
	ciencias médicas	3.6422	.40149			
	ciencias económicas y sociales	3.6563	.35877			
6	humanidades	3.3467	.41795	,497	,685	,001
	ingenierías	3.3203	.46205			
	ciencias médicas	3.3517	.43926			
	ciencias económicas y sociales	3.3204	.42487			
7	humanidades	3.6599	.39544			
	ingenierías	3.6172	.40332			
	ciencias médicas	3.6071	.38938			
	ciencias económicas y sociales	3.5810	.42535			

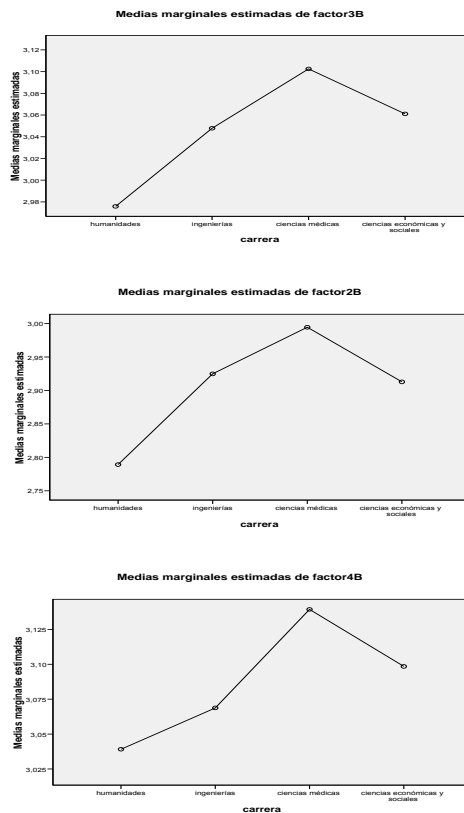
Al contemplar la influencia de la variable carrera encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de

$p=,000$. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes de Ciencias Médicas los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de las demás carreras.

Se encontraron diferencias con niveles de significación de $p=,000$ en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones de los grupos de edad comprobamos que son los encuestados de Ciencias Medicas los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 al ser comparados con los encuestados de las demás carreras.

Se encontraron también diferencias estadísticamente significativas, con niveles de significación de $p =,020$ en el factor 4 (espiritualidad tradicional). Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes del grupo de Ciencias Medicas los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 4 (espiritualidad tradicional) al ser comparados con los estudiantes de las demás carreras.

Gráfica n° 15 Gráficas de los factores con diferencias estadística-mente significativas por la influencia de la variable carrera



En el factor 2 (estimulación/hedonismo) son los encuestados de Ciencias Médicas los que muestran mayor preferencia por este factor mientras que los de Humanidades los

que muestran la menor preferencia. Los encuestados de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales muestran una preferencia intermedia entre las preferencias de los dos primeros grupos por este factor.

Tanto en relación al factor 3 (poder y orden social) como con el factor 4 (espiritualidad tradicional) los encuestados que mayor preferencia muestran son los de Ciencias Médicas y los que menor preferencia muestran son los de Humanidades. Los encuestados de Ingenierías y Ciencias Económicas y Sociales muestran una preferencia intermedia entre los dos primeros grupos por estos dos factores.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de carreras existen diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell.

Tabla nº 21. Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	,429	3	1338	,732
2	,710	3	1338	,546
3	1,319	3	1338	,267
4	,254	3	1338	,858
5	1,825	3	1338	,141
6	1,150	3	1338	,328
7	1,149	3	1338	,328

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.
a Diseño: Intersección+carrera

Tabla nº 22: Prueba Post Hoc Comparaciones múltiples

Var		Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
							Límite superior	Límite inferior
1	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	,0250	,02676	,786	-,0438	,0939
			ciencias médicas	-,0074	,02686	,993	-,0765	,0617
			ciencias econ y soc	,0266	,02690	,755	-,0425	,0958
		ingenierías	humanidades	-,0250	,02676	,786	-,0939	,0438
			ciencias médicas	-,0324	,02666	,616	-,1010	,0361
			ciencias económicas	,0016	,02670	1,000	-,0671	,0703
		ciencias médicas	humanidades	,0074	,02686	,993	-,0617	,0765
			ingenierías	,0324	,02666	,616	-,0361	,1010
			ciencias econ y soc	,0341	,02680	,582	-,0349	,1030
		ciencias económicas y sociales	humanidades	-,0266	,02690	,755	-,0958	,0425
			ingenierías	-,0016	,02670	1,000	-,0703	,0671
			ciencias médicas	-,0341	,02680	,582	-,1030	,0349
2	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	-,1355(*)	,03456	,001	-,2244	-,0466
			ciencias médicas	-,2051(*)	,03468	,000	-,2943	-,1159
			ciencias econ y soc	-,1236(*)	,03474	,002	-,2129	-,0342
		ingenierías	humanidades	,1355(*)	,03456	,001	,0466	,2244
			ciencias médicas	-,0696	,03443	,180	-,1582	,0190
			ciencias econ y soc	,0119	,03448	,986	-,0768	,1006
		ciencias médicas	humanidades	,2051(*)	,03468	,000	,1159	,2943
			ingenierías	,0696	,03443	,180	-,0190	,1582
			ciencias econ y soc	,0815	,03461	,086	-,0075	,1705
		ciencias económicas y sociales	humanidades	,1236(*)	,03474	,002	,0342	,2129
			ingenierías	-,0119	,03448	,986	-,1006	,0768
			ciencias médicas	-,0815	,03461	,086	-,1705	,0075

3	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	-,0720(*)	,02588	,028	-,1386	-,0054
			ciencias médicas	-,1267(*)	,02597	,000	-,1935	-,0599
			ciencias econ y soc	-,0853(*)	,02601	,006	-,1522	-,0184
		ingenierías	humanidades	,0720(*)	,02588	,028	,0054	,1386
			ciencias médicas	-,0547	,02578	,146	-,1210	,0116
			ciencias econ y soc	-,0133	,02582	,956	-,0797	,0531
		ciencias médicas	humanidades	,1267(*)	,02597	,000	,0599	,1935
			ingenierías	,0547	,02578	,146	-,0116	,1210
			ciencias econ y soc	,0414	,02591	,380	-,0252	,1081
		ciencias económicas y sociales	humanidades	,0853(*)	,02601	,006	,0184	,1522
			ingenierías	,0133	,02582	,956	-,0531	,0797
			ciencias médicas	-,0414	,02591	,380	-,1081	,0252
4	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	-,0296	,03340	,811	-,1156	,0563
			ciencias médicas	-,1003(*)	,03353	,015	-,1865	-,0141
			ciencias econ y soc	-,0594	,03358	,288	-,1458	,0269
		ingenierías	humanidades	,0296	,03340	,811	-,0563	,1156
			ciencias médicas	-,0707	,03328	,146	-,1563	,0149
			ciencias econ y soc	-,0298	,03333	,808	-,1155	,0559
		ciencias médicas	humanidades	,1003(*)	,03353	,015	,0141	,1865
			ingenierías	,0707	,03328	,146	-,0149	,1563
			ciencias econ y soc	,0409	,03345	,613	-,0452	,1269
		ciencias económicas y sociales	humanidades	,0594	,03358	,288	-,0269	,1458
			ingenierías	,0298	,03333	,808	-,0559	,1155
			ciencias médicas	-,0409	,03345	,613	-,1269	,0452
5	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	,0538	,02885	,244	-,0204	,1280
			ciencias médicas	,0376	,02896	,564	-,0369	,1121
			ciencias econ y soc	,0235	,02900	,850	-,0511	,0981
		ingenierías	humanidades	-,0538	,02885	,244	-,1280	,0204
			ciencias médicas	-,0162	,02875	,943	-,0901	,0578
			ciencias econ y soc	-,0303	,02879	,718	-,1044	,0438
		ciencias médicas	humanidades	-,0376	,02896	,564	-,1121	,0369
			ingenierías	,0162	,02875	,943	-,0578	,0901
			ciencias econ y soc	-,0141	,02889	,962	-,0884	,0602
		ciencias económicas y sociales	humanidades	-,0235	,02900	,850	-,0981	,0511
			ingenierías	,0303	,02879	,718	-,0438	,1044
			ciencias médicas	,0141	,02889	,962	-,0602	,0884
6	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	,0264	,03368	,862	-,0602	,1130
			ciencias médicas	-,0050	,03381	,999	-,0919	,0820
			ciencias econ y soc	,0264	,03386	,864	-,0607	,1135
		ingenierías	humanidades	-,0264	,03368	,862	-,1130	,0602
			ciencias médicas	-,0314	,03356	,786	-,1177	,0550
			ciencias econ y soc	,0000	,03361	1,000	-,0865	,0864
		ciencias médicas	humanidades	,0050	,03381	,999	-,0820	,0919
			ingenierías	,0314	,03356	,786	-,0550	,1177
			ciencias econ y soc	,0313	,03373	,789	-,0554	,1181
		ciencias económicas y sociales	humanidades	-,0264	,03386	,864	-,1135	,0607
			ingenierías	,0000	,03361	1,000	-,0864	,0865
			ciencias médicas	-,0313	,03373	,789	-,1181	,0554

7	DHS de Tukey	humanidades	ingenierías	,0427	,03114	,517	-,0374	,1228
			ciencias médicas	,0528	,03126	,330	-,0276	,1332
			ciencias econ y soc	,0789	,03130	,057	-,0016	,1594
		ingenierías	humanidades	-,0427	,03114	,517	-,1228	,0374
			ciencias médicas	,0101	,03102	,988	-,0697	,0899
			ciencias econ y soc	,0362	,03107	,650	-,0438	,1161
		ciencias médicas	humanidades	-,0528	,03126	,330	-,1332	,0276
			ingenierías	-,0101	,03102	,988	-,0899	,0697
			ciencias econ y soc	,0261	,03118	,837	-,0541	,1063
		ciencias económicas y sociales	humanidades	-,0789	,03130	,057	-,1594	,0016
			ingenierías	-,0362	,03107	,650	-,1161	,0438
			ciencias médicas	-,0261	,03118	,837	-,1063	,0541

Basado en las medias observadas.

La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al realizar la prueba Post Hoc Tukey al factor 2 (estimulación/hedonismo) se observa que los encuestados de las carreras de Humanidades muestran menor preferencia por este factor cuando se les compara con los encuestados de las demás carreras (Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales).

Se podría interpretar que los encuestados de Humanidades están menos interesados que los encuestados de las demás carreras por valores motivados a la satisfacción de necesidades que obedecen al principio del placer (disfrute de la vida y placer).

Al realizar la prueba Post Hoc Tukey se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de las carreras de Humanidades y los de las demás carreras (Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales), siendo los de Humanidades los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (*poder y orden social*).

Se podría interpretar que los de Humanidades tienen menor preocupación por su estatus social, prestigio, reconocimiento social y riqueza. Los de las demás carreras, en cambio, podrían ser más ambiciosos y tener mayor deseo de éxito y realización personal al ser comparados con los encuestados de las demás carreras.

Al realizar la prueba Post Hoc Tukey se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de las carreras de Humanidades y los de la carrera de Ciencias Médicas siendo los de Humanidades los que muestran la menor preferencia por el factor 4 (*espiritualidad tradicional*).

Podría interpretarse que los de Humanidades están menos inspirados en la preocupación y limitaciones que rigen las relaciones sociales que los de los demás grupos. Es bueno aclarar que en las carreras de Humanidades no sólo se forman profesores sino también psicólogos, licenciados en idiomas, periodistas, etc.

6.5.1.5 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable nivel de estudio.

Tabla nº 23 Lambda de Wilks variable nivel de estudio

($\Lambda = ,952$; $F = 4,796$, $p = ,001$; $\eta^2 = ,025$)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo) y 3 (poder y orden social).

Tabla nº 24 Prueba de efectos inter-sujetos

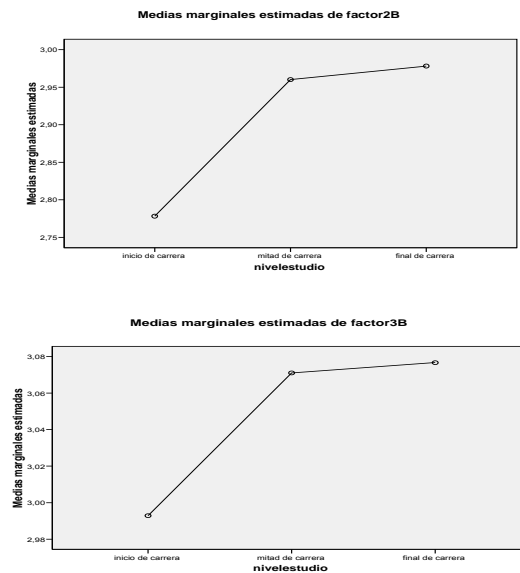
Factor	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N	F	p	η^2 parcial
1	Inicio de carrera	3.5336	.31870	450	,140	,869	,000
	mitad de carrera	3.5377	.37536	451			
	final de carrera	3.5457	.34432	443			
2	inicio de carrera	2.7782	.45521	450	27,724	,000	,040
	mitad de carrera	2.9601	.45331	451			
	final de carrera	2.9782	.42546	443			
3	inicio de carrera	2.9929	.35460	450	8,704	,000	,013
	mitad de carrera	3.0710	.33034	451			
	final de carrera	3.0766	.32225	443			
4	inicio de carrera	3.0667	.41872	450	1,832	,161	,003
	mitad de carrera	3.0749	.42029	451			
	final de carrera	3.1184	.46074	443			
5	inicio de carrera	3.6472	.36702	450	,481	,619	,001
	mitad de carrera	3.6421	.38404	451			
	final de carrera	3.6655	.37154	443			
6	inicio de carrera	3.3497	.43502	450	,793	,453	,001
	mitad de carrera	3.3143	.44460	451			
	final de carrera	3.3399	.42827	443			
7	inicio de carrera	3.5984	.38926	450	1,573	,208	,002
	mitad de carrera	3.6075	.42591	451			
	final de carrera	3.6438	.39576	443			

Al contemplar la influencia de la variable nivel de estudio encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de $p = ,000$. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes de final de carrera los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de los demás niveles de estudio.

Se encontraron también diferencias con niveles de significación de $p = ,000$ en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones

de los grupos comprobamos que son los encuestados de final de carrera los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 al ser comparados con los encuestados de los demás niveles de estudio.

Gráfica nº 16: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel de estudio



Tanto en relación al factor 2 (estimulación/hedonismo) como el factor 3 (poder y orden social) la preferencia de los encuestados aumenta considerablemente desde inicio de carrera a mitad de carrera y sigue aumentando, a un ritmo más lento, desde mitad de carrera hasta final de carrera.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de carreras existen diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell

Tabla 25: Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	1,699	2	1341	,183
2	1,452	2	1341	,234
3	,773	2	1341	,462
4	1,192	2	1341	,304
5	,613	2	1341	,542
6	,830	2	1341	,436
7	1,218	2	1341	,296

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a o largo de todos los grupos.

a Diseño: Intersección+nivel estudio

Tabla nº 26 Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples

Var	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
1	inicio de carrera	mitad de carrera	-0,0041	0,02312	0,983	-0,0583	0,0502
		final de carrera	-0,0121	0,02322	0,861	-0,0666	0,0424
	mitad de carrera	inicio de carrera	0,0041	0,02312	0,983	-0,05020	0,0583
		final de carrera	-0,008	0,02321	0,936	-0,0625	0,0464
	final de carrera	inicio de carrera	0,0121	0,02322	0,861	-0,0424	0,0666
		mitad de carrera	0,008	0,02321	0,936	-0,0464	0,0625
2	inicio de carrera	mitad de carrera	-,1819(*)	0,02965	0,000	-0,2515	-0,1124
		final de carrera	-,2000(*)	0,02978	0,000	-0,2699	-0,1301
	mitad de carrera	inicio de carrera	,1819(*)	0,02965	0,000	0,1124	0,2515
		final de carrera	-0,018	0,02977	0,817	-0,0879	0,0518
	final de carrera	inicio de carrera	,2000(*)	0,02978	0,000	0,1301	0,2699
		mitad de carrera	0,0180	0,02977	0,817	-0,0518	0,0879
3	inicio de carrera	mitad de carrera	-,0781(*)	0,02239	0,001	-0,1307	-0,0256
		final de carrera	-,0837(*)	0,02249	0,001	-0,1365	-0,0310
	mitad de carrera	inicio de carrera	,0781(*)	0,02239	0,001	0,0256	0,1307
		final de carrera	-0,0056	0,02248	0,966	-0,0584	0,0471
	final de carrera	inicio de carrera	,0837(*)	0,02249	0,001	0,0310	0,1365
		mitad de carrera	0,0056	0,02248	0,966	-0,0471	0,0584
4	inicio de carrera	mitad de carrera	-0,0081	0,02889	0,957	-0,0759	0,0596
		final de carrera	-0,0517	0,02902	0,176	-0,1198	0,0164
	mitad de carrera	inicio de carrera	0,0081	0,02889	0,957	-0,0596	0,0759
		final de carrera	-0,0436	0,0290	0,290	-0,1116	0,0245
	final de carrera	inicio de carrera	0,0517	0,02902	0,176	-0,0164	0,1198
		mitad de carrera	0,0436	0,0290	0,290	-0,0245	0,1116
5	inicio de carrera	mitad de carrera	0,0051	0,02494	0,977	-0,0534	0,0636
		final de carrera	-0,0183	0,02505	0,746	-0,0771	0,0405
	mitad de carrera	inicio de carrera	-0,0051	0,02494	0,977	-0,0636	0,0534
		final de carrera	-0,0234	0,02504	0,619	-0,0821	0,0354
	final de carrera	inicio de carrera	0,0183	0,02505	0,746	-0,0405	0,0771
		mitad de carrera	0,0234	0,02504	0,619	-0,0354	0,0821
6	inicio de carrera	mitad de carrera	0,0354	0,02905	0,442	-0,0327	0,1036
		final de carrera	0,0098	0,02919	0,939	-0,0587	0,0783
	mitad de carrera	inicio de carrera	-0,0354	0,02905	0,442	-0,1036	0,0327
		final de carrera	-0,0256	0,02917	0,654	-0,0941	0,0428
	final de carrera	inicio de carrera	-0,0098	0,02919	0,939	-0,0783	0,0587
		mitad de carrera	0,0256	0,02917	0,654	-0,0428	0,0941
7	inicio de carrera	mitad de carrera	-0,0090	0,02692	0,94	-0,0722	0,0541
		final de carrera	-0,0453	0,02704	0,214	-0,1088	0,0181
	mitad de carrera	inicio de carrera	0,0090	0,02692	0,94	-0,0541	0,0722
		final de carrera	-0,0363	0,02703	0,371	-0,0997	0,0271
	final de carrera	inicio de carrera	0,0453	0,02704	0,214	-0,0181	0,1088
		mitad de carrera	0,0363	0,02749	0,384	0,0282	0,1009

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo inicio de carrera y los de mitad de carrera y final de carrera siendo los de inicio de carrera los que muestran la menor preferencia por el factor 2 (*estimulación/hedonismo*).

Se podría interpretar que los de inicio de carrera tienen poca preocupación por la vida variada y el placer en contraste con los de mitad de carrera y final de carrera quienes al parecer están más motivados que los de inicio de carrera al disfrute de la vida y al placer.

Al realizar la prueba Post Hoc seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo inicio de carrera y los de mitad de carrera y final de carrera siendo los de inicio de carrera los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (*poder y orden social*).

Son los encuestados de inicio de carrera tienen poca preocupación por valores cuyas metas son estatus social, prestigio e influencia social sobre otros, reconocimiento social y riqueza al compararse con los otros grupos.

6.5.1.6 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable ingreso familiar.

Tabla nº 27 Lambda de Wilks variable ingreso familiar

($\Lambda = ,968$; $F = 3,113$, $p = ,001$; $\eta^2 = ,016$)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes.

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían específicamente las diferencias y en qué cuantía. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (*estimulación/hedonismo*), y 3 (*poder y orden social*).

Tabla nº 28 Prueba de Efectos intersujetos

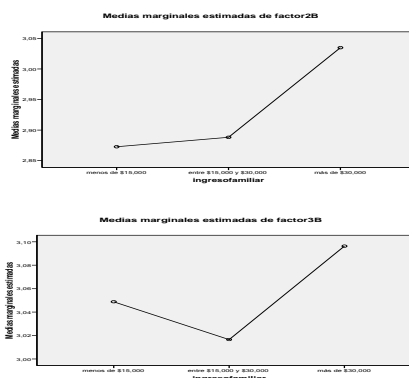
Factor	Ingreso familiar	Media	Desv.	N	F	p	η^2 parcial
1	menos de \$15,000	3.5305	.36530	691	,512	,600	,001
	entre \$15,000	3.5436	.32535	424			
	más de \$30,000	3.5558	.32761	229			
2	menos de \$15,000	2.8726	.44308	691	11,639	,000	,017
	entre \$15,000 y \$30,000	2.8880	.47125	424			
	más de \$30,000	3.0350	.43113	229			
3	menos de \$15,000	3.0488	.35295	691	4,189	,015	,006
	entre \$15,000	3.0165	.30922	424			
	más de \$30,000	3.0963	.33820	229			
4	menos de \$15,000	3.1053	.42196	691	1,626	,197	,002
	entre \$15,000	3.0763	.44501	424			
	más de \$30,000	3.0489	.44668	229			

5	menos de \$15,000	3.6289	.37968	691	2,647	,071	,004
	entre \$15,000	3.6723	.36419	424			
	más de \$30,000	3.6812	.37281	229			
6	menos de \$15,000	3.3518	.44567	691	2,073	,126	,003
	entre \$15,000	3.3338	.42000	424			
	más de \$30,000	3.2841	.43346	229			
7	menos de \$15,000	3.5988	.41879	691	1,358	,258	,002
	entre \$15,000	3.6339	.38030	424			
	más de \$30,000	3.6373	.40158	229			

Al contemplar la influencia de la variable ingreso familiar encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de $p=,000$. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes con ingresos familiares más de \$30,000 los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos de edad.

Se encontraron también diferencias con niveles de significación de $p=,015$ en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes con ingresos familiares más de \$30,000 los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 al ser comparados con los encuestados de los demás grupos de edad.

Gráfica n° 17: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable ingreso familiar



La preferencia de los encuestados por el factor 2 (estimulación/hedonismo) aumenta a medida que aumenta el ingreso familiar. En el caso del factor 3 (*poder y orden social*) la preferencia de los encuestados disminuye cuando los ingresos familiares aumentan de menos de \$15.000 a entre \$15.000 y \$30.000, pero dicha preferencia vuelve a aumentar cuando los ingresos familiares aumentan desde entre \$15.000 y \$30.000 a más de \$30.000.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de carreras existen diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell.

Tabla nº 29 Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	1,158	2	1341	,314
2		2	1341	,339
3	1,415	2	1341	,243
4	,844	2	1341	,430
5	,318	2	1341	,727
6	1,049	2	1341	,350
7	4,161	2	1341	,016

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo todos

a Diseño: Intersección+ingreso familiar

Tabla nº 30 Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples

Factor	Ingreso familiar (I)	Ingreso familiar (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
1	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	-,0131	,0214	,814	-,0633	,0371
		más de \$30,000	-,0252	,0264	,606	-,0873	,0368
	entre 15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	,0131	,0214	,814	-,0371	,0633
		más de \$30,000	-,0122	,0284	,904	-,0789	,0546
	más de \$30,000	menos de \$15,000	,0252	,0264	,606	-,0368	,0873
		entre \$15,000 y \$30,000	,0122	,0284	,904	-,0546	,0789
2	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	-,0154	,0277	,845	-,0805	,0498
		más de \$30,000	-,1624(*)	,0343	,000	-,2429	-,0818
	entre 15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	,0154	,0277	,845	-,0498	,0805
		más de \$30,000	-,1470(*)	,0369	,000	-,2336	-,0604
	más de \$30,000	menos de \$15,000	,1624(*)	,0343	,000	,0818	,2429
		entre \$15,000 y \$30,000	,1470(*)	,0369	,000	,0604	,2336
3	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	,0323	,0208	,268	-,0165	,0811
		más de \$30,000	-,0475	,0257	,154	-,1078	,0128
	entre \$15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	-,0323	,0208	,268	-,0811	,0165
		más de \$30,000	-,0798(*)	,0276	,011	-,1447	-,0149
	más de \$30,000	menos de \$15,000	,0475	,0257	,154	-,0128	,1078
		entre \$15,000 y \$30,000	,0798(*)	,0276	,011	,0149	,1447
4	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	,0290	,0267	,524	-,0338	,0918
		más de \$30,000	,0563	,0330	,204	-,0212	,1339
	entre \$15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	-,0290	,0267	,524	-,0918	,0338
		más de \$30,000	,0273	,0355	,722	-,0561	,1108
	más de \$30,000	menos de \$15,000	-,0563	,0330	,204	-,1339	,0212
		entre \$15,000 y \$30,000	-,0273	,0355	,722	-,1108	,0561
5	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	-,0434	,0230	,144	-,0975	,0107
		más de \$30,000	-,0523	,0284	,158	-,1192	,0145
	entre \$15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	,0434	,0230	,144	-,0107	,0975
		más de \$30,000	-,0089	,0306	,955	-,0808	,0630
	más de \$30,000	menos de \$15,000	,0523	,0284	,158	-,0145	,1192
		entre \$15,000 y \$30,000	,0089	,0306	,955	-,0630	,0808

6	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	,0180	,0268	,782	-,0451	,0810
		más de \$30,000	,0676	,0332	,104	-,0103	,1456
	entre \$15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	-,0180	,0268	,782	-,0810	,0451
		más de \$30,000	,0497	,0357	,346	-,0342	,1335
	más de \$30,000	menos de \$15,000	-,0676	,0332	,104	-,1456	,0103
		entre \$15,000 y \$30,000	-,0497	,0357	,346	-,1335	,0342
7	menos de \$15,000	entre \$15,000 y \$30,000	-,0351	,0249	,337	-,0936	,0234
		más de \$30,000	-,0385	,0308	,425	-,1108	,0338
	entre \$15,000 y \$30,000	menos de \$15,000	,0351	,02493	,337	-,0234	,0936
		más de \$30,000	-,0034	,0331	,994	-,0811	,0744
	más de \$30,000	menos de \$15,000	,0385	,0308	,425	-,0338	,1108
		entre \$15,000 y \$30,000	,0034	,0331	,994	-,0744	,0811

Basado en las medias observadas.

La diferencia de medias es significativa al nivel ,05

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 entre los encuestados de los grupo menos de \$15.000 con más de \$30.000 y los de \$15.000 a \$30.000 con los de más de \$30.000 siendo los de más de \$30.000 los que muestran la mayor preferencia por el factor 2 (*estimulación/hedonismo*).

Se podría interpretar que a mayor nivel de poder adquisitivo los encuestados muestran mayor deseo de disfrutar una vida más estimulante y con mayor placer.

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en el Factor 3 entre los encuestados del grupo entre \$15.000 y \$30.000 con los del grupo más de \$30.000 siendo los de más de \$30.000 los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (*poder y orden social*).

Se podría interpretar que a mayor nivel de poder adquisitivo los encuestados muestran menor preocupación por valores cuyas metas son estatus social, prestigio e influencia social sobre otros, reconocimiento social y riqueza al compararse con los otros grupos.

6.5.1.7 Manova de los factores función de la variable nivel académico del padre.

Tabla nº 31 Lambda de Wilks variable nivel académico del padre

$$(\Lambda = ,949; F = 5,064, p = ,001; \eta^2 = ,026)$$

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes.

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían las diferencias. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (*estimulación/ hedonismo*) y 3 (*poder y orden social*).

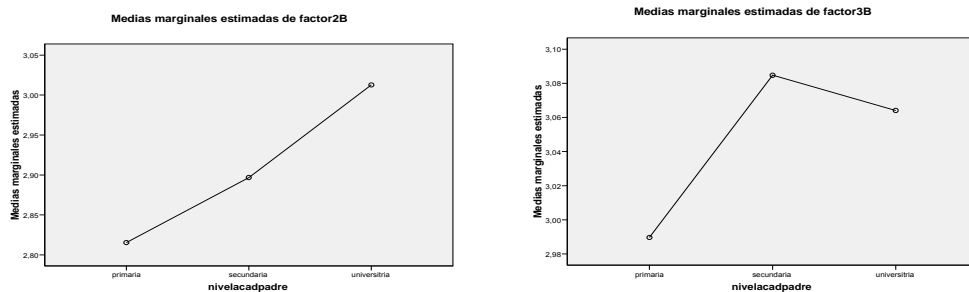
Tabla nº 32 Prueba de los Efectos intersujetos

Factor	Nivel académico del padre	Media	Desv. Típ.	N	F	p	η ² parcial
1	primaria	3.5398	.32500	448	,322	,267	,002
	secundaria	3.5212	.38250	484			
	universitaria	3.5590	.32438	412			
2	primaria	2.8154	.43651	448	21,001	,000	,030
	secundaria	2.8968	.44474	484			
	universitaria	3.0126	.46113	412			
3	primaria	2.9896	.34914	448	10,145	,000	,015
	secundaria	3.0848	.32876	484			
	universitaria	3.0641	.32888	412			
4	primaria	3.0707	.40888	448	1,387	,250	,002
	secundaria	3.1127	.45071	484			
	universitaria	3.0729	.43942	412			
5	primaria	3.6489	.38703	448	2,048	,129	,003
	secundaria	3.6296	.36968	484			
	universitaria	3.6801	.36402	412			
6	primaria	3.3520	.44255	448	1,536	,216	,002
	secundaria	3.3448	.42148	484			
	universitaria	3.3036	.44493	412			
7	primaria	3.6094	.40210	448	2,196	,112	,003
	secundaria	3.5944	.40921	484			
	universitaria	3.6498	.39931	412			

Al contemplar la influencia de la variable nivel académico del padre encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de p=,000. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos.

Se encontraron también diferencias con niveles de significación de p=,000 en el factor 3 (poder y orden social). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los encuestados cuyos padres tienen estudios universitarios los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 3 al ser comparados con los encuestados de los demás grupos.

Gráfica nº 18: Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel académico del padre



La preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) aumenta cuando el nivel académico del padre aumenta de primaria a secundaria y de secundaria a estudios universitarios.

En cuanto al factor 3 (poder y orden social) la preferencia por dicho factor aumenta cuando el nivel académico del padre aumenta de primaria a secundaria y desciende cuando el nivel académico del padre pasa de secundario a universitario.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de carreras existen diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell.

Tabla nº 33 Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	3,135	2	1341	,044
2	1,576	2	1341	,207
3	,365	2	1341	,694
4	1,543	2	1341	,214
5	,034	2	1341	,967
6	1,569	2	1341	,209
7	,400	2	1341	,670

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos
a Diseño: Intersección + nivel acad padre

Tabla nº 34 Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples

Variable	Nivel acad padre (I)	Nivel acad padre (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif.	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
Factor 1	primaria	secundaria	,0186	,0227	,692	-,0347	,0719
		universitaria	-,0192	,0236	,697	-,0747	,0363
	secundaria	primaria	-,0186	,0227	,692	-,0719	,0347
		universitaria	,0378	,0232	,235	-,0923	,0168
	universitaria	primaria	,0192	,0236	,697	-,0363	,0747
		secundaria	,0378	,0232	,235	-,0168	,0923
Factor 2	primaria	secundaria	-,0814(*)	,0293	,015	-,1502	-,0126
		universitaria	-,1972(*)	,0305	,000	-,2688	-,1256
	secundaria	primaria	,0814(*)	,0293	,015	,0126	,1502
		universitaria	-,1158(*)	,0299	,000	-,1861	-,0455
	universitaria	primaria	,1972(*)	,0305	,000	,1256	,2688
		secundaria	,1158(*)	,0299	,000	,0455	,1861
Factor 3	primaria	secundaria	-,0952(*)	,0220	,000	-,1468	-,0435
		universitaria	-,0745(*)	,0229	,003	-,1283	-,0207
	secundaria	primaria	,0952(*)	,0220	,000	,0435	,1468
		universitaria	,0207	,0225	,628	-,0321	,0735
	universitaria	primaria	,0745(*)	,0229	,003	,0207	,1283
		secundaria	-,0207	,0225	,628	-,0735	,0321
Factor 4	primaria	secundaria	-,0421	,0284	,301	-,1088	,0247
		universitaria	-,0022	,0296	,997	-,0717	,0672
	secundaria	primaria	,0421	,0284	,301	-,0247	,1088
		universitaria	,0398	,0290	,357	-,0284	,1081
	universitaria	primaria	,0022	,0296	,997	-,0672	,0717
		secundaria	-,0398	,0290	,357	-,1081	,0284

Factor 5	primaria	secundaria	,0192	,0245	,712	-,0383	,0767
		universitaria	-,0313	,0255	,438	-,0911	,0286
	secundaria	primaria	-,0192	,0245	,712	-,0767	,0383
		universitaria	-,0505	,0250	,109	-,1093	,0083
	universitaria	primaria	,0313	,0255	,438	-,0286	,0911
		secundaria	,0505	,0250	,109	-,0083	,1093
Factor 6	primaria	secundaria	,0072	,0285	,966	-,0599	,0742
		universitaria	,0484	,0297	,234	-,0214	,1182
	secundaria	primaria	-,0072	,0285	,966	-,0742	,0599
		universitaria	,0413	,0292	,335	-,0273	,1098
	universitaria	primaria	-,0484	,0297	,234	-,1182	,0214
		secundaria	-,0413	,0292	,335	-,1098	,0273
Factor 7	primaria	secundaria	,0150	,0264	,837	-,0471	,0771
		universitaria	-,0404	,0275	,308	-,1051	,0243
	secundaria	primaria	-,0150	,0264	,837	-,0771	,0471
		universitaria	-,0554	,0270	,102	-,1189	,0081
	universitaria	primaria	,0404	,0275	,308	-,0243	,1051
		secundaria	,0554	,0270	,102	-,0081	,1189

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico del padre primaria con los del grupo nivel académico del padre secundaria y nivel académico del padre universitaria siendo los del grupo nivel académico del padre primaria los que muestran la menor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo). De igual modo se encontró existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico del padre secundaria con los del grupo nivel académico del padre universitaria siendo los del grupo nivel académico del padre secundaria los que muestran la menor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo).

Se podría interpretar que a menor nivel académico del padre los encuestados muestran menor preocupación por valores cuyas metas son el disfrute de la vida y al placer.

Al realizar la prueba Post Hoc Tukey se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico del padre primaria con los de los grupos nivel académico del padre secundaria y nivel académico del padre universitaria, siendo los del grupo nivel académico del padre primaria los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) en ambos casos.

Se podría interpretar que a menor nivel académico del padre los encuestados muestran menor preocupación por valores cuyas metas son el estatus social, prestigio e influencia social sobre otros, reconocimiento social y riqueza.

6.5.1.8 Manova de los factores del cuestionario en función de la variable nivel académico de la madre.

Tabla nº 35 Lambda de Wilks variable nivel académico de la madre

(Λ = ,968; F = 3,162, p = ,001; η² = ,016)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables dependientes

Tras evaluar este efecto multivariado, y encontrarlo estadísticamente significativo, se han realizado ANOVA'S para cada una de las variables dependientes, para evaluar en cuales de ellas se producían las diferencias. Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/ hedonismo), y 6 (universalismo).

Tabla nº 36 Prueba de los Efectos intersujetos

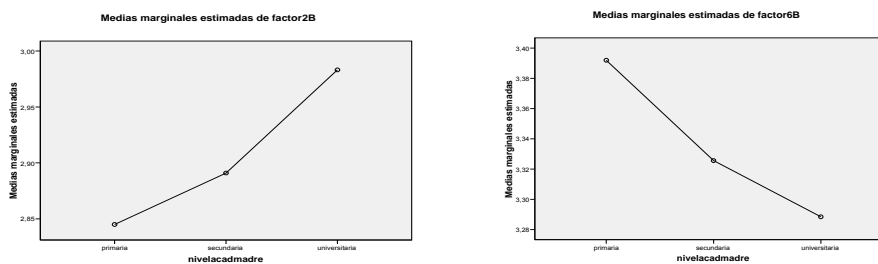
Factor	Nivel académico de la madre	Media	Desv. tıp.	N	F	p	η2 parcial
1	primaria	3.5600	.33303	413	2,370	,094	,004
	secundaria	3.5135	.37372	518			
	universitaria	3.5499	.32297	413			
2	primaria	2.8450	.43891	413	10,109	,000	,015
	secundaria	2.8910	.44036	518			
	universitaria	2.9831	.47451	413			
3	primaria	3.0186	.31599	413	2,154	,116	,003
	secundaria	3.0550	.36013	518			
	universitaria	3.0645	.32957	413			
4	primaria	3.1002	.42263	413	,399	,671	,001
	secundaria	3.0747	.44277	518			
	universitaria	3.0876	.43408	413			
5	primaria	3.6429	.37951	413	1,167	,312	,002
	secundaria	3.6398	.37974	518			
	universitaria	3.6749	.36130	413			
6	primaria	3.3919	.42342	413	6,038	,002	,009
	secundaria	3.3256	.43949	518			
	universitaria	3.2885	.43869	413			
7	primaria	3.6269	.38460	413	2,622	,073	,004
	secundaria	3.5858	.43776	518			
	universitaria	3.6444	.37693	413			

Al contemplar la influencia de la variable nivel académico de la madre encontramos diferencias estadísticamente en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con un nivel de significación de p=,000. Al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los estudiantes cuyas madres tienen estudios universitarios los

que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los estudiantes de los demás grupos.

Se encontraron también diferencias con niveles de significación de $p=,002$ en el factor 6 (universalismo). También aquí, al observar las medias de las puntuaciones de los grupos comprobamos que son los encuestados cuyas madres tienen estudios primarios los que muestran mayor preferencia por los valores agrupados en el factor 6 al ser comparados con los encuestados de los demás grupos.

Gráfica nº19 Gráficas de los factores con diferencias estadísticamente significativas por la influencia de la variable nivel académico madre



En el caso del factor 2 (estimulación/hedonismo) la preferencia de los encuestados aumenta a medida que aumenta el nivel académico de la madre (de primario a secundario y de secundario a universitario), ocurriendo lo contrario en el caso del factor 6 (universalismo) donde se observa que la preferencia por dicho factor disminuye cuando aumenta el nivel académico de la madre.

Se realizan pruebas Post Hoc para comprobar entre que grupos de carreras existen diferencias significativas en cada factor. El contraste de Levene sobre la igualdad de varianzas, nos indica que prueba elegir Tukey o Games-Howell.

Tabla nº 37 Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error(a)

Factor	F	gl1	gl2	Significación
1	2,158	2	1341	,116
2	2,015	2	1341	,134
3	,190	2	1341	,827
4	,204	2	1341	,815
5	1,021	2	1341	,360
6	,902	2	1341	,406
7	8,879	2	1341	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos
a Diseño: Intersección +nivel acad madre

Tabla nº 38 Prueba Post Hoc: Comparaciones múltiples

Variable	Nivel acad madre (I)	Nivel acad madre (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
Factor 1	primaria	secundaria	,0465		,104	-,0071	,1001
		universitaria	,0101	,0241	,907	-,0464	,0667
	secundaria	primaria	,0465	,0228	,104	-,1001	,0071
		universitaria	-,0364	,0228	,249	-,0900	,0172
	universitaria	primaria	,0101	,0241	,907	-,0667	,0464
		secundaria	,0364	,0228	,249	-,0172	,0900
Factor 2	primaria	secundaria	-,0459	,0297	,270	-,1157	,0238
		universitaria	-,1381(*)	,0313	,000	-,2117	-,0645
	secundaria	primaria	,0459	,0297	,270	-,0238	,1157
		universitaria	-,0921(*)	,0297	,006	-,1619	-,0224
	universitaria	primaria	,1381(*)	,0313	,000	,0645	,2117
		secundaria	,0921(*)	,0297	,006	,0224	,1619
Factor 3	primaria	secundaria	-,0363	,0222	,233	-,0886	,0159
		universitaria	-,0458	,0235	,125	-,1010	,0093
	secundaria	primaria	,0363	,0222	,233	-,0159	,0886
		universitaria	-,0095	,0222	,904	-,0618	,0428
	universitaria	primaria	,0458	,0235	,125	-,0093	,1010
		secundaria	,0095	,0222	,904	-,0428	,0618
Factor 4	primaria	secundaria	,0255	,0286	,646	-,0416	,0927
		universitaria	,0127	,0302	,908	-,0582	,0835
	secundaria	primaria	-,0255	,0286	,646	-,0927	,0416
		universitaria	-,0129	,0286	,895	-,0800	,0543
	universitaria	primaria	-,0127	,0302	,908	-,0835	,0582
		secundaria	,0129	,0286	,895	-,0543	,0800
Factor 5	primaria	secundaria	,0030	,0246	,992	-,0549	,0609
		universitaria	-,0320	,0260	,436	-,0931	,0291
	secundaria	primaria	-,0030	,0246	,992	-,0609	,0549
		universitaria	-,0350	,0246	,331	-,0929	,0229
	universitaria	primaria	,0320	,0260	,436	-,0291	,0931
		secundaria	,0350	,0246	,331	-,0229	,0929
Factor 6	primaria	secundaria	,0663	,0286	,054	-,0009	,1335
		universitaria	,1035(*)	,0302	,002	-,0325	,1744
	secundaria	primaria	-,0663	,0286	,054	-,1335	,0009
		universitaria	,0372	,0286	,397	-,0301	,1044
	universitaria	primaria	-,1035(*)	,0302	,002	-,1744	-,0325
		secundaria	-,0372	,0286	,397	-,1044	,0301
Factor 7	primaria	secundaria	,0411	,0266	,271	-,0214	,1036
		universitaria	-,0175	,0280	,807	-,0834	,0484
	secundaria	primaria	-,0411	,0266	,271	-,1036	,0214
		universitaria	-,0586	,0266	,071	-,1211	,0039
	universitaria	primaria	,0175	,0280	,807	-,0484	,0834
		secundaria	,0586	,0266	,071	-,0039	,1211

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico de la madre primaria con los del grupo nivel académico de la madre universitaria siendo los del grupo nivel académico de la madre primaria los que muestran la menor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo). De igual modo se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico de la madre secundaria con los del grupo nivel académico de la madre universitaria siendo los del grupo nivel académico de la madre secundaria los que muestran la menor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo).

Se podría interpretar que cuando el nivel académico de la madre es universitario los encuestados muestran mayor preocupación por valores cuyas metas son el disfrute de la vida y al placer pero que para los encuestados en los cuales los niveles académicos de la madre son primarios o secundarios los niveles de preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) son similares.

Al realizar la prueba Post Hoc, seleccionada Tukey, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados del grupo nivel académico de la madre primaria con los del grupo nivel académico de la madre universitaria siendo los del grupo nivel académico de la madre primaria los que muestran la mayor preferencia por el factor 6 (universalismo).

Cuando el nivel académico de la madre es universitario los encuestados muestran menor preocupación por valores cuyas metas son la paz, la justicia social y la igualdad – que son explícitamente los valores que promueve la UASD-.

Tal como lo muestra la prueba Post Hoc con el factor 2 (estimulación/hedonismo) los encuestados de madre con nivel académico universitario están más motivados al disfrute de la vida y el placer que valores colectivista como son los valores contemplados en el factor 6 (universalismo). Es posible que este grupo haya sido sobreprotegido por sus padres, facilitándoles bienes materiales e induciéndolos al consumo como compensación, quizás, a la privación que padecieron sus padres en su infancia y juventud.

6.5.2 Análisis de los factores del cuestionario en función de dos variables predictoras

6.5.2.1 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y edad

Hemos realizado Anovas unifactoriales con dos variables categóricas a la vez (variables predictoras) para ver como se relacionaban estas dos variables categóricas entre si y su influencia con la variable cuantitativa.

Se analizó si las variables sexo y edad influyen en el factor 1 (*benevolencia*) de valores de los encuestados. En la siguiente tabla se ofrecen los descriptivos:

Tabla nº 39 Estadísticos Descriptivos: Sexo y edad: factor 1

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	3,5909	,27188	10
	de 17 a 24	3,5399	,37701	299
	de 25 a 29	3,5257	,32922	143
	de 30 a 39	3,4990	,37387	52
femenino	menos de 17	3,5725	,36981	37
	de 17 a 24	3,5559	,32158	548
	de 25 a 29	3,5321	,34410	186
	de 30 a 39	3,4509	,41355	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 1 (*benevolencia*) cuando se analizan las variables sexo, edad y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,041$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo, como la variable edad y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,091$ y $p=,764$), ni para edad ($F=1,755$ y $p=,154$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,307$ y $p=,820$) como se puede observar en la siguiente tabla.

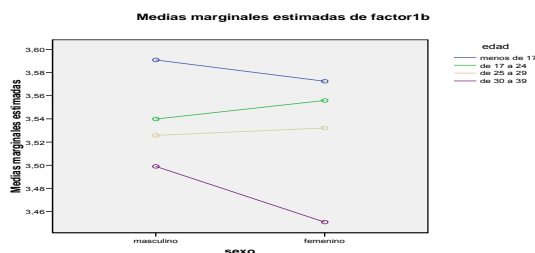
Tabla nº 40: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad: factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	,878(a)	7	,125	1,044	,398	,005
Intersección	4481,579	1	4481,579	37289,044	,000	,965
sexo	,011	1	,011	,091	,764	,000
edad	,633	3	,211	1,755	,154	,004
sexo * edad	,111	3	,037	,307	,820	,001
Error	160,567	1336	,120			
Total	16994,038	1344				
Total corregida	161,445	1343				

a R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = ,000)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 20



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica, vemos que tanto para los encuestados de género masculino como para las encuestadas de género femenino a medida que aumenta la edad disminuye la preferencia por el factor 1 (benevolencia).

Analizando la variable edad, dentro de las categorías de menos de 17 años y de 30 a 39 años los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) al compararse con las encuestadas de género femenino, ocurriendo lo contrario en las categorías de 17 a 24 años y de 25 a 29 años donde son las encuestadas de género femenino las que muestran mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia).

Se analizó si las variables sexo y edad influyen el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados. En la tabla siguiente se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 41: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 2

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	2,8429	,49235	10
	de 17. a 24	2,9721	,45568	299
	de 25. a 29	3,0283	,45553	143
	de 30. a 39	2,9341	,43502	52
femenino	menos de 17	2,7838	,37589	37
	de 17. a 24	2,8519	,45955	548
	de 25. a 29	2,9073	,43768	186
	de 30. a 39	2,8292	,40560	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analiza la variable sexo –aunque no para edad ni para la interrelación entre ambas-.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,432$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=4,548$ y $p=,033$) y no estadísticamente significativo para edad ($F=2,174$ y $p=,089$). Tampoco lo fue para la interrelación entre ambas ($F=,056$ y $p=,983$) como se puede observar en la siguiente tabla.

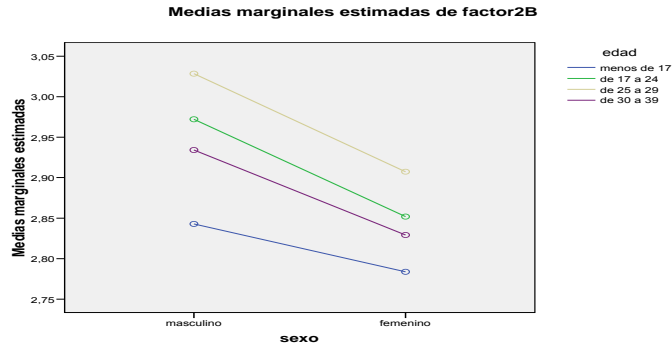
Tabla nº 42: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	6,089(a)	7	,870	4,297	,000	,022
Intersección	3005,809	1	3005,809	14850,736	,000	,917
sexo	,921	1	,921	4,548	,033	,003
edad	1,320	3	,440	2,174	,089	,005
sexo * edad	,034	3	,011	,056	,983	,000
Error	270,408	1336	,202			
Total	11619,869	1344				
Total corregida	276,497	1343				

aR² = ,022 (R² corregida = ,017)

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica n° 21



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica, vemos que los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) que las encuestadas del género femenino para cada rango de edad.

Tanto para los encuestados de género masculino como las encuestadas de género femenino los que tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) son los de la categoría de 25 a 29 años. Para ambos grupos también se observa que los que tienen menor preferencia por el factor 2 son los de menos de 17 años.

Se analizó la relación de las variables sexo y edad y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados. A continuación se ofrecen los descriptivos en la tabla siguiente:

Tabla n° 43: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 3

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	3,0308	,34248	10
	de 17. a 24	3,0654	,33436	299
	de 25. a 29	3,1160	,32360	143
	de 30. a 39	3,1109	,30747	52
femenino	menos de 17	2,9633	,31238	37
	de 17. a 24	3,0084	,35140	548
	de 25. a 29	3,0616	,31865	186
	de 30. a 39	3,0851	,32800	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 3 (*poder y orden social*) cuando se analiza la variable sexo -aunque sí en la variable edad- y no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,841$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, no fue significativo ($F=2,075$ y $p=,150$) para sexo, sí para edad ($F=2,794$ y $p=,039$) y no para la interrelación entre ambas variables ($F=,078$ y $p=,972$) como puede observarse en la siguiente tabla

Tabla nº 44: Pruebas de los efectos inter-sujetos, sexo y edad, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	2,212(a)	7	,316	2,791	,007	,014
Intersección	3350,653	1	3350,653	29602,566	,000	,957
sexo	,235	1	,235	2,075	,150	,002
edad	,949	3	,316	2,794	,039	,006
sexo * edad	,027	3	,009	,078	,972	,000
Error	151,219	1336	,113			
Total	12629,113	1344				
Total corregida	153,431	1343				

a R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = ,009)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre que grupos de edad de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº 45: Comparaciones múltiples

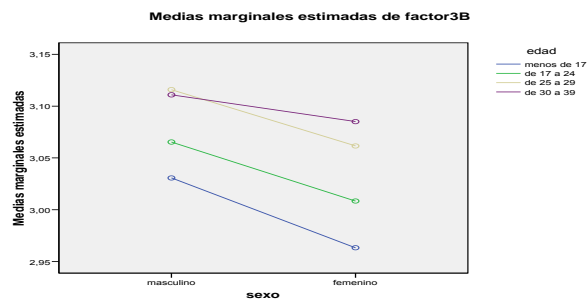
Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
de 25 a 29	menos de 17	,1076	,05246	,170	-,0273	,2426
	de 17. a 24	,0567(*)	,02186	,047	,0005	,1130
	de 30. a 39	-,0110	,03577	,990	-,1030	,0811

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 22



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) que las encuestadas de género femenino en todas las categorías de edad.

Los encuestados de género masculino de 25 a 29 años son los que muestran la mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) mientras que la menor preferencia por este factor la muestran las encuestadas de menos de 17 años.

Al comprobar la Prueba Post Hoc (Tukey) de la variable edad, es entre los encuestados del rango de edad de 25 a 29 años con el rango de edad de 17 a 24 años donde se observan diferencias significativas ($p=,047$), siendo la media mayor para el rango de edad de 25 a 29 años.

Se analizó si las variables sexo y edad influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados. En la tabla siguiente se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 46: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 4

Sexo	Edad	Media	Desv. tít.	N
masculino	menos de 17	2,8500	,34650	10
	de 17 a 24	3,0658	,43085	299
	de 25 a 29	3,0641	,44446	143
	de 30 a 39	3,0353	,45415	52
femenino	menos de 17	3,1577	,52550	37
	de 17 a 24	3,0808	,40727	548
	de 25 a 29	3,1559	,47683	186
	de 30 a 39	3,1155	,43674	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se analiza la variable sexo, aunque no en la variable edad ni tampoco en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,534$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=7,317$ y $p=,007$), pero no estadísticamente significativo para edad ($F=,904$ y $p=,438$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,646$ y $p=,177$) como se puede observar en la siguiente tabla.

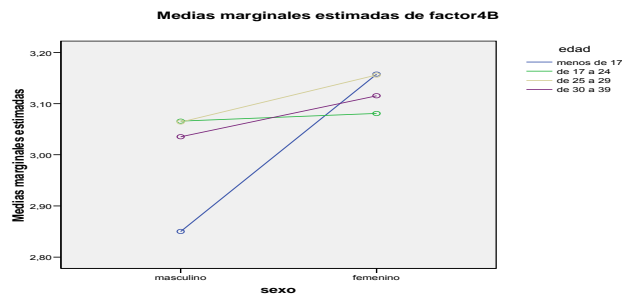
Tabla nº 47: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	2,055(a)	7	,294	1,565	,142	,008
Intersección	3373,596	1	3373,596	17980,049	,000	,931
sexo	1,373	1	1,373	7,317	,007	,005
edad	,509	3	,170	,904	,438	,002
sexo * edad	,926	3	,309	1,646	,177	,004
Error	250,674	1336	,188			
Total	13056,387	1344				
Total corregida	252,729	1343				

a $R^2 = ,008$ (R^2 corregida = ,003)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 23



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica vemos que, con relación al factor 4 (espiritualidad tradicional), las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino en las categorías menos de 17 años, de 25 a 29 años y de 30 a 39 años. Sin embargo, en el rango de edad de 17 a 24 años, las preferencias de ambos grupos prácticamente coinciden.

La diferencia significativa encontrada en la variable sexo en este factor la muestran las encuestadas de género femenino de las categorías menos de 17 años al compararlas con los encuestados de género masculino de la categoría menos de 17 años.

Se analizó si las variables sexo y edad influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 48: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 5

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	3,4143	,40096	10
	de 17. a 24	3,6161	,36166	299
	de 25 a 29	3,6479	,36616	143
	de 30 a 39	3,6291	,40134	52
femenino	menos de 17	3,7027	,36635	37
	de 17. a 24	3,6977	,36039	548
	de 25 a 29	3,6414	,37891	186
	de 30 a 39	3,4969	,45348	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 5 (*competencia psicológica*) cuando se analiza la variable sexo –aunque sí para edad y también para la interrelación entre ambas–.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,040$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, contemplando la influencia de la variable sexo como de la variable edad, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=2,179$ y $p=,140$), pero si lo fue para edad ($F=2,742$ y $p=,042$) y

para la interrelación entre ambas ($F=4,523$ y $p=,004$), como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla nº 49: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	3,900(a)	7	,557	4,043	,000	,021
Intersección	4667,121	1	4667,121	33868,534	,000	,962
sexo	,300	1	,300	2,179	,140	,002
edad	1,134	3	,378	2,742	,042	,006
sexo * edad	1,870	3	,623	4,523	,004	,010
Error	184,102	1336	,138			
Total	18108,358	1344				
Total corregida	188,002	1343				

a $R^2 = ,021$ (R^2 corregida = $,016$)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre que grupos de edad de sujetos existe esta diferencia; hemos seleccionado la Prueba de Games.

Tabla nº 50: Post-Hoc Games

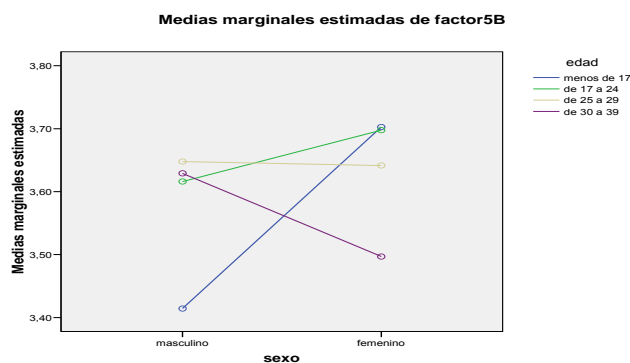
Factor	Prueba	Media de las variables		Diferencia entre medias (I-J)	Error	Signif	Intervalo de confianza al 95%	
		I	J				Límite inferior	Límite superior
5	Games Howell	De 17 a 24 años	De 30 a 39 años	,1152*	,04147	,031	,0074	,2230

Basado en las medias observadas.

La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 24



Según podemos comprobar en las Medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, la representación gráfica nos indica que las encuestadas de género femenino tienen mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 5 (competencia psicológica) en los rangos de edad de menos de 17 años y de 17 a 24 años. En el rango de edad 25 a 29 años las preferencias de ambos grupos son iguales mientras que de 30 a 39 años son los encuestados de género masculino los que muestran mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) que las encuestadas de género femenino.

Si contemplamos únicamente la variable edad a través de la Prueba Post Hoc (Games), son las encuestadas de género femenino de 17 a 24 años las que nos ofrecen diferencias estadísticamente significativas con el grupo de 30 a 39 años ($p=,031$), siendo los del grupo de 17 a 24 años los que muestran la mayor media.

Por lo que se refiere a las variables sexo y edad, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 51: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 6

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	3,4000	,49814	10
	de 17. a 24	3,2943	,44534	299
	de 25. a 29	3,3291	,42286	143
	de 30. a 39	3,3814	,37968	52
femenino	menos de 17	3,3604	,42038	37
	de 17. a 24	3,3341	,44017	548
	de 25. a 29	3,3710	,43643	186
	de 30. a 39	3,3671	,43120	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables sexo y edad y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,542$), por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,023$ y $p=,880$), tampoco para edad ($F=1,110$ y $p=,344$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,215$ y $p=,886$), como se observa en la siguiente tabla.

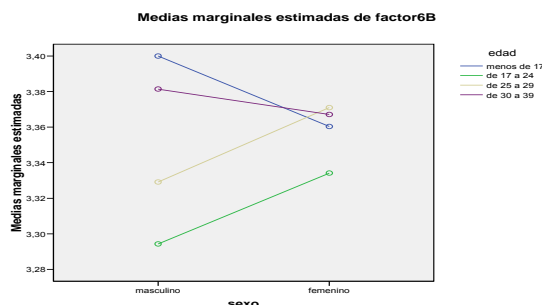
Tabla nº 52: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl.	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	,990(a)	7	,141	,743	,635	,004
Intersección	4039,782	1	4039,782	21223,446	,000	,941
sexo	,004	1	,004	,023	,880	,000
edad	,634	3	,211	1,110	,344	,002
sexo * edad	,123	3	,041	,215	,886	,000
Error	254,301	1336	,190			
Total	15199,738	1344				
Total corregida	255,291	1343				

aR² = ,004 (R² corregida = ,001)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 25



Comprobando las Medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 6 (universalismo) en todos los rangos de edad excepto en el rango de 30 a 39 años en el que son los encuestados de género masculino los que muestran mayor preferencia que las encuestadas de género femenino por el factor 6 (universalismo).

Se analizó si las variables sexo y edad influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 53: Estadísticos descriptivos para sexo y edad, factor 7

Sexo	Edad	Media	Desv. típ.	N
masculino	menos de 17	3,6667	,41574	10
	de 17. a 24	3,6028	,38176	299
	de 25. a 29	3,5949	,41585	143
	de 30. a 39	3,4808	,44971	52
femenino	menos de 17	3,6757	,33321	37
	de 17. a 24	3,6596	,38690	548
	de 25. a 29	3,5790	,43681	186
	de 30. a 39	3,5411	,47692	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 7 (*madurez*) cuando se analiza la variable sexo pero sí para edad y no para la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,006$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,421$ y $p=,517$), sí estadísticamente significativo para edad ($F=3,705$ y $p=,011$) y no para la interrelación entre ambas ($F=,666$ y $p=,573$), como vemos en la siguiente tabla:

Tabla nº 54: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y edad, factor 7

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	2,908(a)	7	,415	2,564	,013	,013
Intersección	4652,371	1	4652,371	28709,515	,000	,956
sexo	,068	1	,068	,421	,517	,000
edad	1,801	3	,600	3,705	,011	,008
sexo * edad	,324	3	,108	,666	,573	,001
Error	216,499	1336	,162			
Total	17796,889	1344				
Total corregida	219,407	1343				

aR² = ,013 (R² corregida = ,008)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre qué grupo de edad de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games

Tabla nº 55: Comparaciones múltiples, variable dependiente factor 7

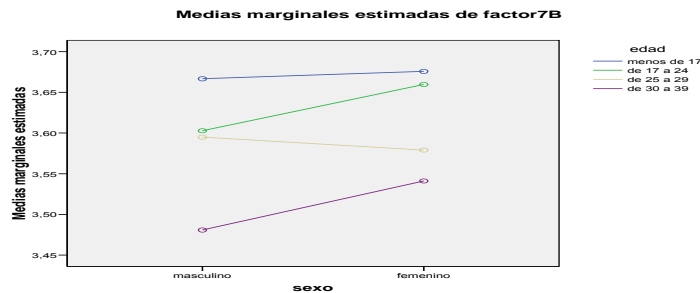
DHF Games	(I) edad	(J) edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	de 17 a 24 años	menos de 17	-,0342	,05239	,914	-,1732	,1048
		de 25 a 29	,0536	,02703	,195	-,0160	,1233
		de 30 a 39	,1244(*)	,04426	,028	,0094	,2394

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº: 26



Según podemos comprobar en las Medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y la representación gráfica, se puede observar que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 7 (madurez) en los rangos de edad de 17 a 24 años y de 30 a 39 años mientras que en el rango de menos de 17 años y de 25 a 29 años los encuestados de género masculino muestran una ligera preferencia sobre las encuestadas de género femenino por el factor 7 (madurez).

Si contemplamos únicamente la variable edad a través de la Prueba Post Hoc (Games), son los encuestados de 17 a 24 años los que nos ofrecen diferencias

estadísticamente significativas con el grupo de 30 a 39 años ($p=,028$) siendo los encuestados del grupo 17 a 24 años los que muestran una media mayor.

6.5.2.2 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y carrera

Se analizó si las variables sexo y carrera influyen en el factor 1 (*benevolencia*) de valores de los encuestados. En la tabla se ofrecen los descriptivos:

Tabla nº 56 Estadísticos descriptivos para sexo y carrera.: factor 1

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	3.5522	.31116	75
	ingenierías	3.5274	.32588	227
	ciencias médicas	3.5453	.46685	100
	ciencias económicas y sociales	3.5175	.3566	102
femenino	humanidades	3.5489	.32824	256
	ingenierías	3.5191	.34404	114
	ciencias médicas	3.5621	.33635	236
	ciencias económicas y sociales	3.5255	.34735	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 1 cuando se analizan las variables sexo, carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,874$), por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo, como la variable carrera y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,025$ y $p=,875$) ni para carrera ($F=,680$ y $p=,564$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,075$ y $p=,973$) como vemos en la siguiente tabla.

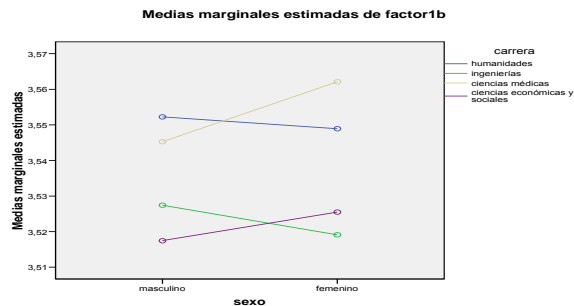
Tabla nº 57: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	.333(a)	7	.048	.395	.906	.002
Intersección	13626.018	1	13626.018	112978.656	.000	.988
sexo	.003	1	.003	.025	.875	.000
carrera	.246	3	.082	.680	.564	.002
sexo * carrera	.027	3	.009	.075	.973	.000
Error	160.890	1334	.121			
Total	16964.815	1342				
Total corregida	161.223	1341				

aR² = .002 (R² corregida = .003)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 27



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica, vemos que en Ciencias Médicas y en Ciencias Económicas y Sociales las encuestadas de género femenino tienen mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) que los del género masculino, ocurriendo lo contrario en Humanidades e Ingenierías.

Analizando la variable carrera, se observa que las encuestadas de género femenino de Humanidades son las que muestran la mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) al compararse con todos los grupos. Por el contrario, son los encuestados de género masculino de la categoría Ciencias Económicas y Sociales los que muestran la menor preferencia por el factor 1 (benevolencia).

Se analizó si las variables sexo y carrera influyen en el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados. En la tabla n° 60 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla n° 58: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera. Variable dependiente: factor 2

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	2,9117	,51369	75
	ingenierías	2,9528	,42754	227
	ciencias médicas	3,0700	,45877	100
	ciencias económicas y sociales	3,0103	,45308	102
femenino	humanidades	2,7533	,40632	256
	ingenierías	2,8688	,43165	114
	ciencias médicas	2,9623	,47124	236
	ciencias económicas y sociales	2,8700	,44843	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analizan las variables sexo y carrera aunque no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,210$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como de la variable carrera y de la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=20,662$ y $p=,000$) y para carrera ($F=7,451$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,377$ y $p=,770$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 59: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	11.469(a)	7	1.638	8.273	.000	.042
Intersección	9316.657	1	9316.657	47041.94	.000	.972
sexo	4.092	1	4.092	20.662	.000	.015
carrera	4.427	3	1.476	7.451	.000	.016
sexo * carrera	.224	3	.075	.377	.770	.001
Error	264.199	1334	.198			
Total	11606.869	1342				
Total corregida	275.668	1341				

aR² = .042 (R² corregida = .037)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de las carreras que estudian los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº:60 Comparaciones múltiples. Variable dependiente: factor 2.

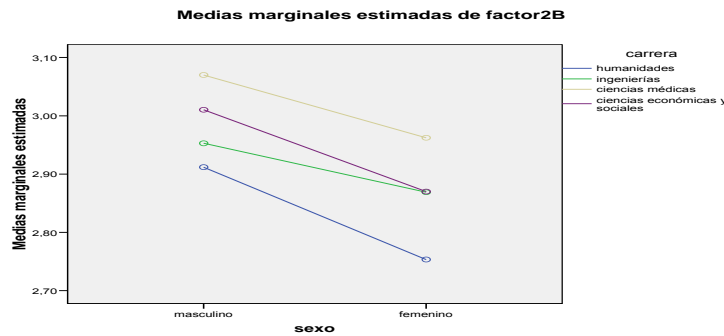
carrera (I)	carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite superior	Límite inferior
humanidades	ingenierías	-,1355(*)	,03434	,000	-,2238	-,0472
	ciencias médicas	-,2051(*)	,03446	,000	-,2937	-,1164
	ciencias económicas y sociales	-,1236(*)	,03452	,002	-,2124	-,0348

Basado en las medias observada

La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente

Gráfica nº 28



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica vemos que los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) que las encuestadas del género femenino para todas las carreras.

En la gráfica se observa que son los encuestados de género masculino de la categoría Ciencias Médicas los que muestran la mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) mientras que la menor preferencia por dicho factor la muestran las encuestadas de género femenino de la categoría Humanidades.

Si contemplamos únicamente la variable carrera a través de la Prueba Post Hoc (Games) son los encuestados de Ingenierías ($p=,000$), Ciencias Médicas ($p=,000$) y Ciencias Económicas y Sociales ($p=,002$) los que muestran que existen diferencias significativas con los encuestados de Humanidades. En todos estos casos los encuestados de Humanidades son los que muestran la menor media.

Se analizó la relación de las variables sexo y carrera y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados. A continuación se ofrecen los descriptivos:

Tabla nº 61 Estadísticos descriptivos para sexo y carrera. Variable dependiente: factor 3

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	3.1385	.37258	75
	ingenierías	3.0494	.29496	227
	ciencias médicas	3.1297	.34152	100
	ciencias económicas y sociales	3.0748	.34734	102
femenino	humanidades	2.9281	.28895	256
	ingenierías	3.0445	.31705	114
	ciencias médicas	3.0909	.40360	236
	ciencias económicas y sociales	3.0550	.31667	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 3 (*poder y orden social*) cuando se analizan las variables sexo y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,020$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable carrera como de la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=11,522$ y $p=,001$), para carrera ($F=,303$ y $p=,042$) y también para la interrelación entre ambas ($F=5,078$ y $p=,002$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 62: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	5.482(a)	7	.783	7.070	.000	.036
Intersección	10222.974	1	10222.974	92293.518	.000	.986
sexo	1.276	1	1.276	11.522	.001	.009
carrera	.910	3	.303	2.738	.042	.006
sexo * carrera	1.687	3	.562	5.078	.002	.011
Error	147.762	1334	.111			
Total	12612.805	1342				
Total corregida	153.244	1341				

aR² = .036 (R² corregida = .031)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de las carreras que estudian los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla n° 63: Comparaciones múltiples

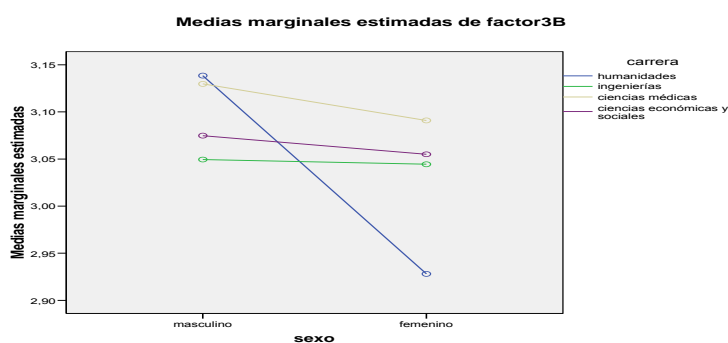
Games-Howell	carrera (I)	carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-,0720(*)	,02408	,015	-,1340	-,0100
		ciencias médicas	-,1267(*)	,02750	,000	-,1975	-,0559
		ciencias económicas y sociales	-,0853(*)	,02511	,004	-,1500	-,0206

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 29



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y observando la gráfica los encuestados de género masculino, en todas las carreras, muestran mayor preferencia que las encuestadas de género femenino con relación al factor 3 (poder y orden social).

Los encuestados de género masculino de la categoría Humanidades son los que muestran la mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social). La menor preferencia

por el factor 3 (poder y orden social) la muestran las encuestadas de género femenino de la categoría Humanidades.

Si contemplamos únicamente la variable carrera a través de la Prueba Post Hoc son los encuestados de Ingenierías ($p=,015$), Ciencias Médicas ($p=,000$) y Ciencias Económicas y Sociales ($p=,004$) los que muestran que existen diferencias significativas con los encuestados de Humanidades. En todos estos casos son los encuestados de Humanidades los que muestran la menor media.

Se analizó si las variables sexo y carrera influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados. En la tabla nº 64 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 64 Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 4

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	.0467	.45731	75
	ingenierías	3.0470	.42070	227
	ciencias médicas	3.1167	.41269	100
	ciencias econ y soc	3.0327	.47376	102
femenino	humanidades	3.0368	.40099	256
	ingenierías	3.1120	.44587	114
	ciencias médicas	3.1490	.47817	236
	ciencias econ y soc	3.1274	.40304	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se analizan las variables sexo y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,233$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable carrera y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=3,020$ y $p=,082$) ni para carrera ($F=1,946$ y $p=,120$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,691$ y $p=,558$) como vemos en la siguiente tabla.

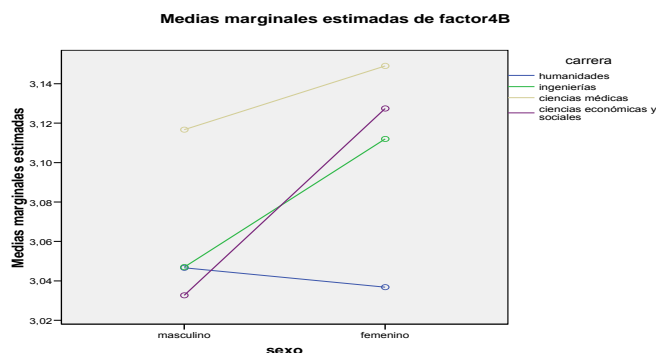
Tabla nº 65: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	2.876(a)	7	.411	2.195	.032	.011
Intersección	10354.633	1	10354.633	55312.59	.000	.976
sexo	.565	1	.565	3.020	.082	.002
carrera	1.093	3	.364	1.946	.120	.004
sexo * carrera	.388	3	.129	.691	.558	.002
Error	249.728	1334	.187			
Total	13037.248	1342				
Total corregida	252.604	1341				

aR² = .011 (R² corregida = .006)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 30



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos y en la gráfica se puede observar con relación al factor 4 (espiritualidad tradicional) las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino en todas las carreras salvo en Humanidades donde son los encuestados de género masculino los que muestran mayor preferencia por el factor 4 (espiritualidad tradicional). Los encuestados de la carrera Ciencias Médicas, tanto los de género masculino como los de género femenino, muestran mucho mayor preferencia por el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se les compara con los encuestados de las otras carreras.

Se analizó si las variables sexo y carrera influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 66 Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 5

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	3.6708	.37896	75
	ingenierías	3.6149	.34263	227
	ciencias médicas	0.5555	40991	100
	ciencias econ y sociales	3.6695	.36645	102
femenino	humanidades	3.6825	.37726	256
	ingenierías	3.6483	.38453	114
	ciencias médicas	3.6790	.39299	236
	ciencias econ y sociales	0.6506	.35599	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 5 (*competencia psicológica*) cuando se analiza la variable sexo y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,513$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=2,736$ y $p=,098$) ni para carrera ($F=1,357$ y $p=,254$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,877$ y $p=,132$) como vemos en la siguiente tabla:

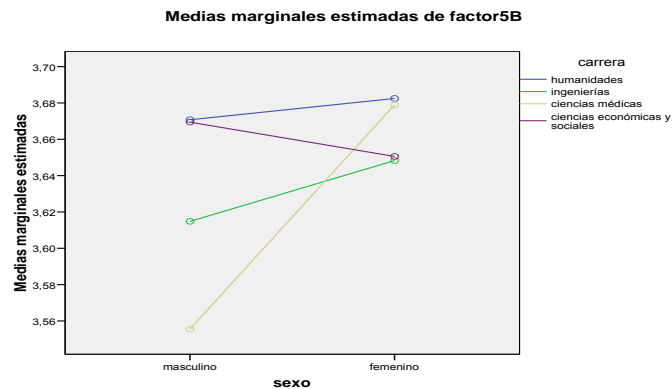
Tabla nº 67: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1.712(a)	7	.245	1.755	.093	.009
Intersección	14479.570	1	14479.570	103889.492	.000	.987
sexo	.381	1	.381	2.736	.098	.002
carrera	.567	3	.189	1.357	.254	.003
sexo * carrera	.785	3	.262	1.877	.132	.004
Error	185.926	1334	.139			
Total	18075.194	1342				
Total corregida	187.638	1341				

aR² = .009 (R² corregida = .004)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 31



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, se puede ver que las encuestadas de género femenino tienen mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 5 (competencia psicológica) en las carreras de Humanidades, Ingenierías y Ciencias Médicas, ocurriendo lo contrario en Ciencias Económicas y Sociales. Analizando la variable carrera vemos que son los encuestados de ambos géneros de la carrera Humanidades los que muestran la mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) cuando se les compara con los encuestados de las demás carreras.

Por lo que se refiere a las variables sexo y carrera, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 68: Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 6

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	3.3378	.39132	75
	ingenierías	3.2999	.46735	227
	ciencias médicas	3.3700	.40312	100
	ciencias económicas y sociales	3.2794	.41304	102
femenino	humanidades	3.3493	.42614	256
	ingenierías	3.3611	.45056	114
	ciencias médicas	3.3439	.45430	236
	ciencias económicas y sociales	3.3384	.42960	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables sexo y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,430$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable carrera y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,997$ y $p=,318$) ni para carrera ($F=,615$ y $p=,606$) ni para la interrelación entre ambas variables ($F=,652$ y $p=,582$) como vemos en la siguiente tabla.

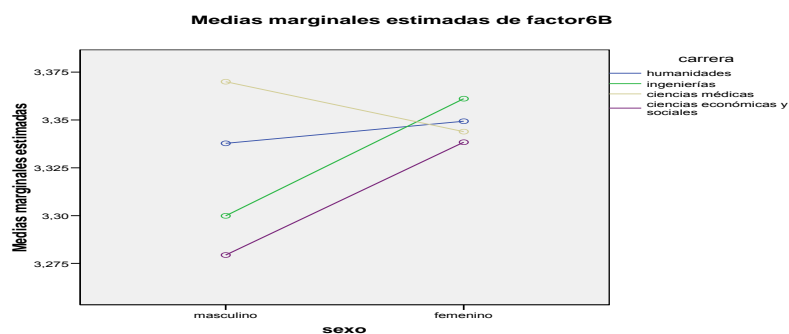
Tabla nº 69: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif.	η^2 parcial
Modelo corregido	.870(a)	7	.124	.652	.713	.003
Intersección	12112.153	1	12112.153	63514.463	.000	.979
sexo	.190	1	.190	.997	.318	.001
carrera	.352	3	.117	.615	.606	.001
sexo * carrera	.373	3	.124	.652	.582	.001
Error	254.393	1334	.191			
Total	15178.599	1342				
Total corregida	255.263	1341				

aR² = .003 (R² corregida = .002)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 32



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 6 (universalismo) en todas las carreras excepto en Ciencias Médicas en las que son los encuestados de género masculino los que muestran mayor preferencia por este factor. Analizando la variable carrera se observa que la mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) se da en los encuestados de género masculino de la carrera Ciencias Médicas mientras que la menor preferencia por dicho factor se presenta en los encuestados de género masculino de la carrera Ciencias Económicas y Sociales.

Se analizó si las variables sexo y carrera influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 70 Estadísticos descriptivos para sexo y carrera: factor 7

Sexo	Carrera	Media	Desv. típ.	N
masculino	humanidades	3.6618	.36534	75
	ingenierías	3.6137	.39121	227
	ciencias médicas	3.4923	.40554	100
	ciencias económicas y sociales	3.5765	.42630	102
femenino	humanidades	3.6594	.40452	256
	ingenierías	3.6243	.42812	114
	ciencias médicas	3.6558	.37265	236
	ciencias económicas y sociales	3.5830	.42584	232

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 7 (madurez) cuando se analiza la variables sexo, ligeramente significativo en la variable carrera y estadísticamente significativas en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,366$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable carrera y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,338$ y $p=,068$), fue ligeramente significativo para carrera ($F=2,519$ y $p=,057$) y estadísticamente significativo para la interrelación entre ambas ($F=2,696$ y $p=,045$) como vemos en la siguiente tabl

Tabla nº 71: Pruebas de los efectos inter-sujetos para sexo y carrera, factor 7

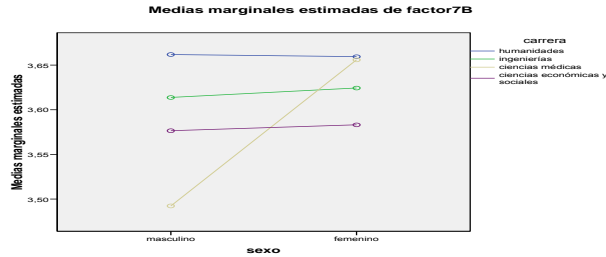
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	2.962(a)	7	.423	2.613	.011	.014
Intersección	14179.187	1	14179.187	87544.680	.000	.985
sexo	.541	1	.541	3.338	.068	.002
carrera	1.224	3	.408	2.519	.057	.006
sexo * carrera	1.310	3	.437	2.696	.045	.006
Error	216.062	133	.162			
Total	17768.417	134				
Total corregida	219.024	134				

aR² = .014 (R² corregida = .008)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de las carreras que estudian los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 33



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 7 (madurez) en todas las carreras salvo en Humanidades en las que las preferencias de ambos por el factor 7 (madurez) prácticamente coinciden.

Los encuestados de Humanidades son los que muestran mayor preferencia por el factor 7 (madurez) cuando se les compara con los demás encuestados de todos los grupos y son los encuestados de género masculino de Ciencias Médicas los que muestran la menor preferencia por este factor.

Al comprobar la prueba Post-Hoc (Tukey) de la variable carrera es entre los encuestados de Ciencias Económicas y Sociales y de Humanidades entre los que se observan ligeras diferencias significativas ($p=,056$). Los encuestados de Humanidades muestran una media mayor que los de Ciencias Económicas y Sociales.

6.5.2.3 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y nivel de estudio

Se analizó si las variables sexo y nivel de estudio influyen en el factor 1 (benevolencia) de valores de los encuestados.

En la tabla siguiente se ofrecen los descriptivos:

Tabla n° 72: Comparaciones múltiples

DHS de Tukey	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	,0427	,03105	,515	-,0372	,1226
		ciencias médicas	,0528	,03117	,328	-,0274	,1329
		ciencias económicas y sociales	,0789	,03121	,056	-,0014	,1592

Basado en las medias observadas.

Tabla nº 73 Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio: factor 1

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	3.5510	.29175	158
	mitad de carrera	3.5328	.43712	172
	final de carrera	3.5159	.33590	174
femenino	inicio de carrera	3.5242	.33249	292
	mitad de carrera	3.5407	.33244	279
	final de carrera	3.5650	.34892	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existe ninguna diferencia significativa en el factor 1 (*benevolencia*) cuando se analizan las variables sexo, nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,064$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo, como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=,266$ y $p=,606$) ni para nivel de estudio ($F=,013$ y $p=,987$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,247$ y $p=,288$) como vemos en la siguiente tabla.

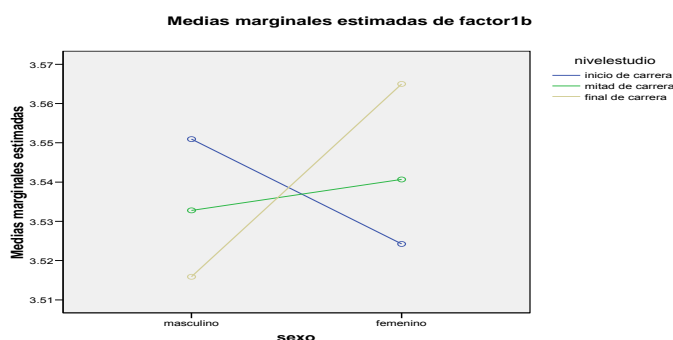
Tabla nº 74: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	.368(a)	5	.074	.612	.691	.002
Intersección	15749.388	1	15749.388	130823.634	.000	.990
sexo	.032	1	.032	.266	.606	.000
nivel de estudio	.003	2	.002	.013	.987	.000
sexo * nivel estudio	.300	2	.150	1.247	.288	.002
Error	161.077	1338	.120			
Total	16994.038	1344				
Total corregida	161.445	1343				

aR² = .002 (R² corregida = .001)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 34



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, las encuestadas de género femenino de mitad de

carrera y final de carrera muestran mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) que los encuestados de género masculino, ocurriendo lo contrario en la categoría inicio de carrera donde son las encuestadas de género femenino muestran menor preferencia por el factor 1 (benevolencia) que los encuestados de género masculino.

Se analizó si los variables sexo y nivel de estudio influyen el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados. En la tabla nº 75 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 75: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 2

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	2.8586	.45013	158
	mitad de carrera	3.0476	.46056	172
	final de carrera	3.0279	.43164	174
femenino	inicio de carrera	2.7347	.45276	292
	mitad de carrera	2.9062	.44102	279
	final de carrera	2.9460	.41908	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analizan las variables sexo y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas en dicho factor.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,750$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=21,598$ y $p=,000$) y para nivel de estudio ($F=24,365$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=0,507$ y $p=,602$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 76: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	15.391(a)	5	3.078	15.774	.000	.056
Intersección	10727.640	1	10727.640	54972.256	.000	.976
sexo	4.215	1	4.215	21.598	.000	.016
Nivel estudio	9.509	2	4.755	24.365	.000	.035
sexo * nivel estudio	.198	2	.099	.507	.602	.001
Error	261.106	1338	.195			
Total	11619.869	1344				
Total corregida	276.497	1343				

aR² = .056 (R² corregida = .052)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº 77: Comparaciones múltiples

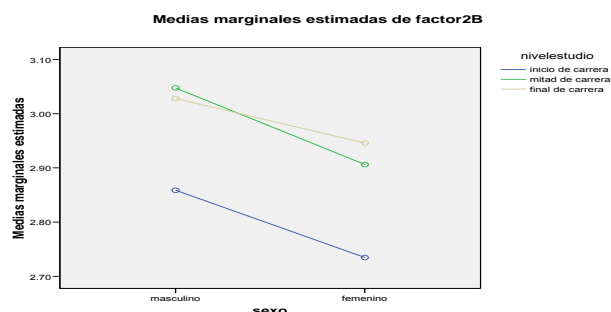
DHS de Tukey	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-,1819(*)	,02943	,000	-,2510	-,1129
		final de carrera	-,2000(*)	,02957	,000	-,2694	-,1306

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica nº 35



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) que las encuestadas del género femenino en todas las categorías consideradas.

Al comprobar la prueba Post-Hoc (Tukey) de la variable nivel de estudio son los encuestados de mitad de carrera ($p=,000$) y los de final de carrera ($p=,000$) los que muestran diferencias estadísticamente significativas con relación los encuestados de inicio de carrera. En ambos casos los encuestados de inicio de carrera muestran la menor media.

Se analizó la relación de las variables sexo y nivel de estudio y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados. A continuación se ofrecen los descriptivos en la tabla nº 54:

Tabla nº 78 Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio: factor 3

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	3.0162	.32086	158
	mitad de carrera	3.1223	.33745	172
	final de carrera	3.1070	.31962	174
femenino	inicio de carrera	2.9803	.37151	292
	mitad de carrera	3.0394	.32244	279
	final de carrera	3.0570	.32301	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 3 (*poder y orden social*) cuando se analizan las variables sexo y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,599$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=8,852$ y $p=,003$) y para edad ($F=8,512$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,545$ y $p=,580$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 79: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo	3.093(a)	5	.619	5.506	.000	.020
Intersección	11731.081	1	11731.081	104406.193	.000	.987
sexo	.995	1	.995	8.852	.003	.007
Nivel estudio	1.913	2	.956	8.512	.000	.013
sexo * nivel	.123	2	.061	.545	.580	.001
Error	150.338	1338	.112			
Total	12629.113	1344				
Total corregida	153.431	1343				

aR² = .020 (R² corregida = .016)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº 80: Comparaciones múltiples

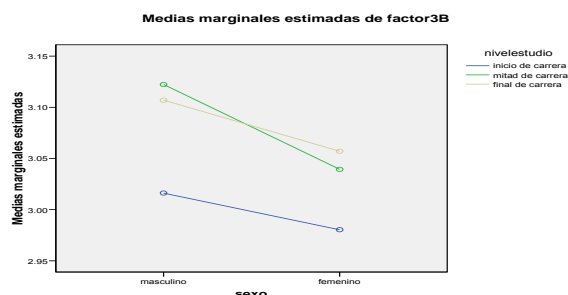
Factor	DHS de Tukey	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
							Límite superior	Límite inferior
3		inicio de carrera	mitad de carrera	-,0781(*)	,02233	,001	-,1305	-,0257
			final de carrera	-,0837(*)	,02243	,001	-,1364	-,0311

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica nº 36



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de género masculino, en todas las categorías de edad, muestran mayor preferencia que las encuestadas de género femenino con relación al factor 3 (poder y orden social).

Al comprobar la prueba Post-Hoc (Tukey) de la variable nivel de estudio son los encuestados de mitad de carrera ($p=,001$) y los de final de carrera ($p=,001$) los que muestran diferencias estadísticamente significativas con relación a los encuestados de inicio de carrera. En ambos casos los encuestados de inicio de carrera muestran la media menor.

Se analizó si los variables sexo y nivel de estudio influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados. En la tabla se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 81: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 4

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	3.0380	.43587	158
	mitad de carrera	3.0601	.42685	172
	final de carrera	3.0738	.44565	174
femenino	inicio de carrera	3.0823	.40906	292
	mitad de carrera	3.0840	.41670	279
	final de carrera	3.1473	.46879	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias ligeramente significativas en el factor 4 (*espiritualidad tradicional*) cuando se analiza la variable sexo pero no con la variable nivel de estudio ni con la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,607$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambos, fue ligeramente significativo para sexo ($F=3,744$ y $p=,053$) y no estadísticamente significativo para nivel de estudio ($F=1,549$ y $p=,213$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,352$ y $p=,704$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 82: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1.523(a)	5	.305	1.622	,151	.006
Intersección	11941.042	1	11941.042	63601.687	,000	.979
sexo	.703	1	.703	3.744	,053	.003
Nivel estudio	.582	2	.291	1.549	,213	.002
sexo * nivel estudio	.132	2	.066	.352	,704	.001
Error	251.206	1338	.188			
Total	13056.387	1344				
Total corregida	252.729	1343				

aR² = .006 (R² corregida = .002)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

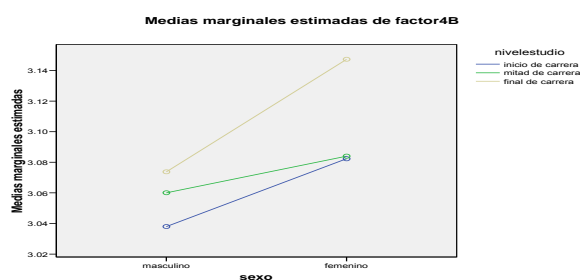
Tabla nº 83: Comparaciones múltiples

DHS de Tukey	nivel estudio (I)	nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-,0081	,02887	,957	-,0759	,0596
		final de carrera	-,0517	,02900	,176	-,1197	,0164

Basado en las medias observadas.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 37



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que con relación al factor 4 (espiritualidad tradicional), las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino en todas las categorías estudiadas. Las encuestadas de final de carrera y los encuestados de inicio de carrera muestran, respectivamente, la mayor y menor preferencia por este factor.

El análisis de la prueba Post Hoc (Tukey) nos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de estudio de los encuestados en el factor 4 (espiritualidad tradicional).

Se analizó si los variables sexo y nivel de estudio influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 84: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 5

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. tıp.	N
masculino	inicio de carrera	3.6331	.33544	158
	mitad de carrera	3.5923	.39425	172
	final de carrera	3.6426	.37036	174
femenino	inicio de carrera	3.6548	.38337	292
	mitad de carrera	3.6728	.37504	279
	final de carrera	3.6803	.37223	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 5 (competencia psicológica) cuando se analiza la variable sexo pero no con la variable nivel de estudio ni con la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,654$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para sexo ($F=4,899$ y $p=,027$) y no estadísticamente significativo para nivel de estudio ($F=,641$ y $p=,527$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,693$ y $p=,500$) como vemos en la siguiente tabla.

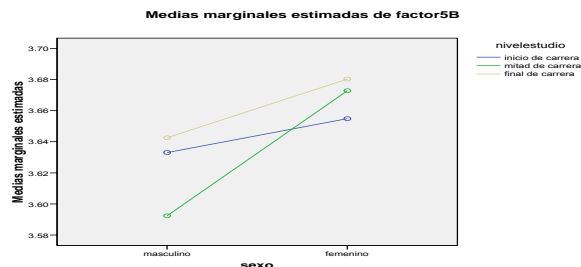
Tabla nº 85: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1.023(a)	5	.205	1.464	.199	.005
Intersección	16723.057	1	16723.057	11966	.000	.989
sexo	.685	1	.685	4.899	.027	.004
nivel de estudio	.179	2	.090	.641	.527	.001
sexo * nivel estudio	.194	2	.097	.693	.500	.001
Error	186.979	1338	.140			
Total	18108.358	1344				
Total corregida	188.002	1343				

aR² = .005 (R² corregida = .002)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 38



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las encuestadas de género femenino tienen mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 5 (competencia psicológica) en todas las categorías estudiadas. Las encuestadas de género femenino de final de carrera y los encuestados de género masculino de mitad de carrera, respectivamente, muestran la mayor y menor preferencia por este factor.

Por lo que se refiere a los variables sexo y nivel de estudio, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados.

Tabla nº 86: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 6

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	3.3692	.42537	158
	mitad de carrera	3.2994	.44625	172
	final de carrera	3.2820	.42589	174
femenino	inicio de carrera	3.3392	.44051	292
	mitad de carrera	3.3234	.44414	279
	final de carrera	3.3773	.42641	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables sexo y nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianzas no fue significativo ($p=,897$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para sexo ($F=1,468$ y $p=,226$) ni para nivel de estudio ($F=1,012$ y $p=,364$) ni para la interrelación entre ambas ($F=2,172$ y $p=,114$) como vemos en la siguiente tabla.

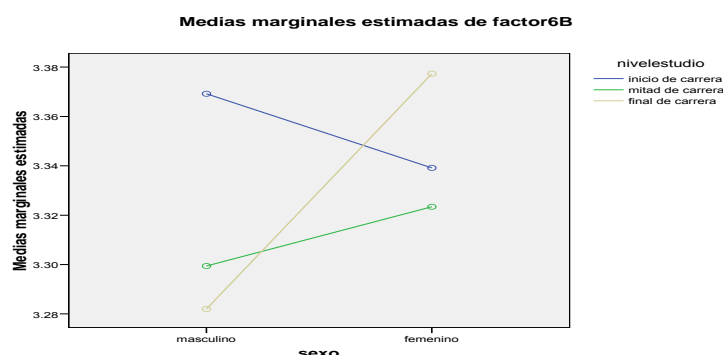
Tabla nº 87: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1.416(a)	5	.283	1.492	.189	.006
Intersección	13964.655	1	13964.655	73597.850	.000	.982
sexo	.279	1	.279	1.468	.226	.001
Nivel de estudio	.384	2	.192	1.012	.364	.002
sexo * nivel estudio	.824	2	.412	2.172	.114	.003
Error	253.876	1338	.190			
Total	15199.738	1344				
Total corregida	255.291	1343				

aR² = .006 (R² = .002)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 39



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 6 (universalismo) en todas los rangos de nivel excepto en la categoría inicio de carrera. Las encuestadas de género femenino de final de carrera y los encuestados de género masculino de esta misma categoría son, respectivamente, los que muestran la mayor y menor preferencia por este factor.

Se analizó si las variables sexo y nivel de estudio influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 88: Estadísticos descriptivos para sexo y nivel de estudio, factor 7

Sexo	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
masculino	inicio de carrera	3.6093	.37030	158
	mitad de carrera	3.5579	.45178	172
	final de carrera	3.6019	.37166	174
femenino	inicio de carrera	3.5926	.39964	292
	mitad de carrera	3.6380	.40699	279
	final de carrera	3.6709	.40899	269

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 7 (*madurez*) cuando se analiza la variable sexo pero no con la variable nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,282$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue ligeramente significativo para sexo ($F=3,760$ y $p=.053$) y no estadísticamente significativo para nivel de estudio ($F=1,185$ y $p=,306$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,788$ y $p=,168$) como vemos en la siguiente tabla.

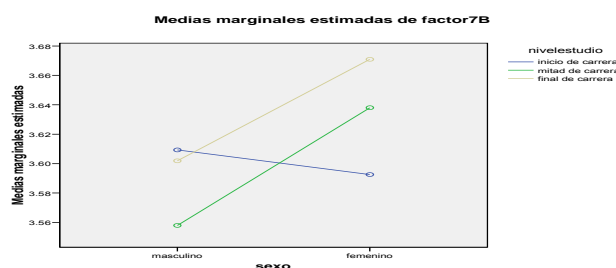
Tabla n° 89: Prueba de los efectos inter-sujetos para sexo y nivel de estudio, factor 7

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1.726(a)	5	.345	2.122	.060	.008
Intersección	16410.599	1	16410.599	100869.9	.000	.987
sexo	.612	1	.612	3.760	.053	.003
nivel de estudio	.386	2	.193	1.185	.306	.002
sexo * nivel estudio	.582	2	.291	1.788	.168	.003
Error	217.680	1338	.163			
Total	17796.889	1344				
Total corregida	219.407	1343				

aR² = .008 (R² corregida = .004)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 40



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino por el factor 7 (madurez) en las categorías final de carrera y mitad de carrera, ocurriendo lo contrario en la categoría inicio de carrera.

6.5.2.4 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables edad y carrera.

Se analizó si las variables edad y carrera influyen en el factor 1 (benevolencia) de valores de los encuestados. En la Tabla n° 92 se ofrecen los descriptivos:

Tabla n° 90: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 1

edad	carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	3,5051	,32177	9
	ingenierías	3,5682	,31282	12
	ciencias médicas	3,6061	,43913	12
	ciencias económicas y sociales	3,6039	,33942	14
de 17 a 24	humanidades	3,5598	,32055	228
	ingenierías	3,5323	,32024	215
	ciencias médicas	3,5602	,39629	209
	ciencias económicas y sociales	3,5453	,32845	193

de 25 a 29	humanidades	3,5700	,30131	66
	ingenierías	3,5030	,34454	90
	ciencias médicas	3,5758	,30693	81
	ciencias económicas y sociales	3,4852	,37461	92
de 30 a 39	humanidades	3,4338	,39164	28
	ingenierías	3,5152	,40182	24
	ciencias médicas	3,4760	,41110	34
	ciencias económicas y sociales	3,4675	,39512	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existe ninguna diferencia significativa en el factor 1 (benevolencia) cuando se analizan las variables edad y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,484$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=1,828$ y $p=,140$) ni para carrera ($F=,249$ y $p=,862$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,456$ y $p=,904$) como vemos en la siguiente tabla.

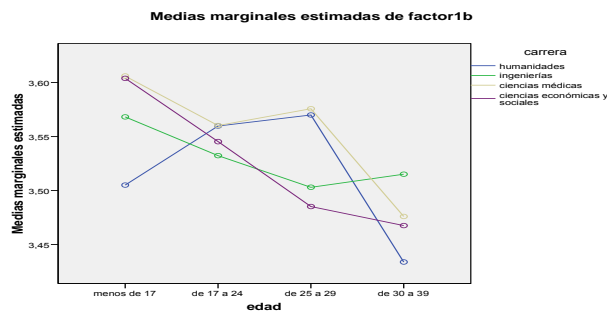
Tabla nº 91: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo	1,537(a)	15	,102	,851	,621	,010
Intersección	5773,542	1	5773,542	47942,28	,000	,973
edad	,660	3	,220	1,828	,140	,004
carrera	,090	3	,030	,249	,862	,001
edad * carrera	,494	9	,055	,456	,904	,003
Error	159,686	1326	,120			
Total	16964,815	1342				
Total corregida	161,223	1341				

aR² = ,010 (R² corregida = ,002)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 41



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que la mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) la tienen los encuestados de menos de 17 años de las carreras Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales mientras que la menor preferencia la tienen los encuestados de 30 a 39 años de las carreras de Humanidades.

Se analizó si las variables edad y carrera influyen el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados.

Tabla n° 92: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 2

Edad	Carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	2,7302	,53186	9
	ingenierías	2,7738	,36273	12
	ciencias médicas	2,6905	,14712	12
	ciencias económicas y sociales	2,9490	,46749	14
de 17 a 24	humanidades	2,7974	,45983	228
	ingenierías	2,9249	,43865	215
	ciencias médicas	3,0198	,47618	209
	ciencias económicas y sociales	2,8431	,43840	193
de 25 a 29	humanidades	2,8139	,38248	66
	ingenierías	2,9640	,42939	90
	ciencias médicas	3,0132	,49139	81
	ciencias económicas y sociales	3,0137	,45630	92
de 30 a 39	humanidades	2,6837	,32844	28
	ingenierías	2,8512	,38026	24
	ciencias médicas	2,8999	,40988	34
	ciencias económicas y sociales	3,0177	,47311	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analizan las variable edad y carrera pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianzas fue significativo ($p=,011$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para edad ($F=2,693$ y $p=,045$) y para carrera ($F=3,929$ y $p=,008$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=1,779$ y $p=,068$) como vemos en la siguiente tabla:

Tabla n° 93: Pruebas de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo	12,065(a)	15	,804	4,046	,000	,044
Intersección	3823,697	1	3823,697	19234,27	,000	,936
edad	1,606	3	,535	2,693	,045	,006
carrera	2,343	3	,781	3,929	,008	,009
edad * carrera	3,182	9	,354	1,779	,068	,012
Error	263,604	1326	,199			
Total	11606,869	1342				
Total corregida	275,668	1341				

aR² = ,044 (R² corregida = ,033)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla nº 94: Comparaciones múltiples edad

Games Howell	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	menos de 17	de 17 a	-,0989	,06022	,364	-,2587	,0608
		de 25 a	-,1636	,06314	,056	-,3301	,0030
		de 30 a	-,0779	,06951	,678	-,2600	,1041

Basado en las medias observadas.

Tabla nº 95: Comparaciones múltiples carreras

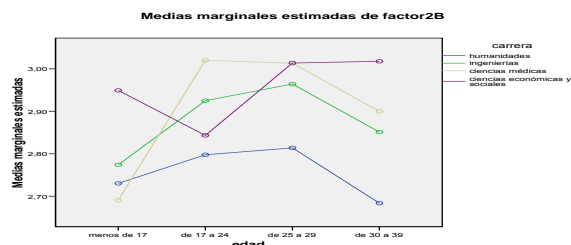
Games Howell	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-,1355(*)	,03347	,000	-,2217	-,0493
		ciencias médicas	-,2051(*)	,03512	,000	-,2955	-,1146
		ciencias econ y soc	-,1236(*)	,03456	,002	-,2126	-,0346

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica nº 42



Podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que las menores preferencias por el factor 2 (estimulación/hedonismo) los tienen los encuestados de Ciencias Médicas de menos de 17 años y los de Humanidades de 30 a 39 años, mientras que la mayor preferencia la tienen los de Ciencias Económicas y Sociales de 30 a 39 años y los de Ciencias Médicas de 17 a 24 años y de 25 a 29 años.

Cuando enfocamos la variable edad, el análisis de la prueba Post Hoc (Games) nos muestra que existen diferencias ligeramente significativas entre los encuestados de menos de 17 años y los de 25 a 29 años ($p=,056$) en el factor 4 (espiritualidad tradicional) mientras que cuando analizamos la variable carrera se observan diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de Humanidades y los demás

grupos: Ingenierías ($p=,000$), Ciencias Médicas ($p=,000$) y Ciencias Económicas y Sociales ($p=,002$), siendo los encuestados de Humanidades los que muestran la menor media.

Se analizó la relación de las variables edad y carrera y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados. A continuación se ofrecen los descriptivos en la tabla nº 96:

Tabla nº 96: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 3

Edad	Carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	3,0085	,42906	9
	ingenierías	3,1282	,31001	12
	ciencias médicas	2,9038	,31482	12
	ciencias económicas y sociales	2,8919	,20294	14
de 17 a 24	humanidades	2,9585	,31525	228
	ingenierías	3,0199	,30426	215
	ciencias médicas	3,0930	,42286	209
	ciencias económicas y sociales	3,0528	,31977	193
de 25 a 29	humanidades	3,0312	,32955	66
	ingenierías	3,0932	,29881	90
	ciencias médicas	3,1639	,31987	81
	ciencias económicas y sociales	3,0471	,32931	92
de 30 a 39	humanidades	2,9753	,31961	28
	ingenierías	3,0865	,27531	24
	ciencias médicas	3,0845	,28367	34
	ciencias económicas y sociales	3,2110	,34821	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 3 (poder y orden social) cuando se analiza la variable edad pero no cuando se analiza la variable carrera ni en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,532$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para edad ($F=3,144$ y $p=,024$) y no para carrera ($F=1,317$ y $p=,267$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,640$ y $p=,099$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 97: Pruebas de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η² parcial
Modelo corregido	5,553(a)	15	,370	3,324	,000	,036
Intersección	4297,073	1	4297,073	38580,06	,000	,967
edad	1,050	3	,350	3,144	,024	,007
carrera	,440	3	,147	1,317	,267	,003
edad * carrera	1,644	9	,183	1,640	,099	,011
Error	147,691	1326	,111			
Total	12612,805	1342				
Total corregida	153,244	1341				

aR² = ,036 (R² corregida = ,025)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los grupos de edad de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº 98: Comparaciones múltiples edad con factor 3

DHS de Tukey	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	de 17 a 24	menos de 17	,0513	,05002	,734	-,0773	,1800
		de 25 a 29	-,0563(*)	,02169	,047	-,1121	-,0005
		de 30 a 39	-,0673	,03244	,162	-,1507	,0162

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

También realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los grupos de la variable carrera de los sujetos existen diferencias estadísticamente significativas. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla nº 99: Prueba Post-Hoc entre carreras, factor 3

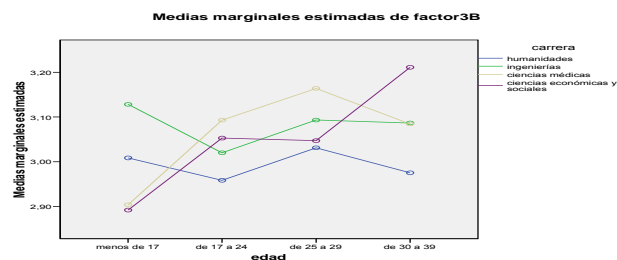
DHS de Tukey	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-,0720(*)	,02575	,027	-,1382	-,0058
		ciencias médicas	-,1267(*)	,02585	,000	-,1932	-,0602
		ciencias econ y soc	-,0853(*)	,02588	,006	-,1519	-,0187

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 43



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de Ciencias Económicas y Sociales de menos de 17 años son los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) mientras que los de la misma carrera de 30 a 39 años son los que muestran la mayor preferencia por este factor.

La prueba POST HOC para edad indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad de 17 a 24 años y los de 25 a 29 años en el factor 3 (poder y orden social), siendo los de 17 a 24 años los que muestran menor preferencia por este factor cuando se les compara con los de 25 a 29 años.

La prueba POST HOC para carrera indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad de Humanidades y los demás grupos (Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales) en el factor 3 (poder y orden social), siendo los de Humanidades los que muestran menor preferencia por este factor cuando se les compara con los demás grupos.

Se analizó si las variables edad y carrera influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados. En la tabla nº 102 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 100: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 4

Edad	Carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	2,7222	,55902	9
	ingenierías	3,2083	,60772	12
	ciencias médicas	3,1389	,39462	12
	ciencias econ y soc	3,1905	,38596	14
de 17 a 24	humanidades	3,0281	,40332	228
	ingenierías	3,0741	,40740	215
	ciencias médicas	3,1085	,41882	209
	ciencias econ y soc	3,0974	,43424	193
de 25 a 29	humanidades	3,1444	,42379	66
	ingenierías	3,0370	,46459	90
	ciencias médicas	3,2202	,53931	81
	ciencias econ y soc	3,0812	,40652	92
de 30 a 39	humanidades	2,9821	,36666	28
	ingenierías	3,0694	,39902	24
	ciencias médicas	3,1373	,50664	34
	ciencias econ y soc	3,1133	,46954	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se analiza la variable edad, si hay diferencias estadísticamente significativas cuando se analiza la variable carrera pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,561$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=,872$ y $p=,455$), sí lo fue para carrera ($F=3,563$ y $p=,014$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=1,564$ y $p=,121$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 101: Pruebas de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo	4,808(a)	15	,321	1,715	,042	,019
Intersección	4404,134	1	4404,134	23567,336	,000	,947
edad	,489	3	,163	,872	,455	,002
carrera	1,997	3	,666	3,563	,014	,008
edad * carrera	2,630	9	,292	1,564	,121	,011
Error	247,796	1326	,187			
Total	13037,248	1342				
Total corregida	252,604	1341				

aR² = ,019 (R² corregida = ,008)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales carreras de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla n° 102: Comparaciones múltiples, carreras, factor 4

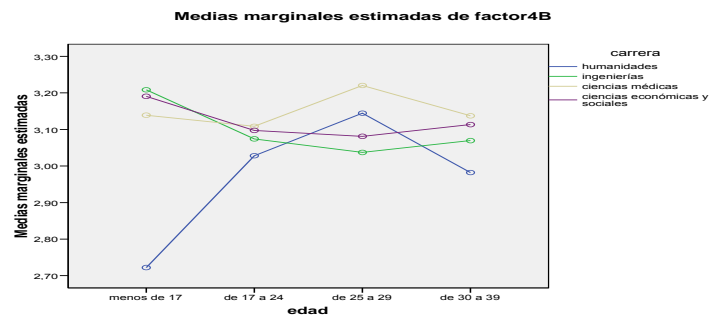
DHS de Tukey	(I) carrera	(J) carrera	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	ciencias médicas	ciencias econ y soc	-,0298	,03328	,807	-,1154	,0558
		humanidades	,1003(*)	,03348	,015	,0142	,1864
		ingenierías	,0707	,03323	,145	-,0148	,1561

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 44



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que, con relación al factor 4 (espiritualidad tradicional), los encuestados que muestran mayor preferencia por este factor son los de Ciencias Médicas de 25 a 29 años, los de Ingenierías y Ciencias Económicas y Sociales de menos de 17 años. Los que muestran la menor preferencia, por otra parte, son los de Humanidades de menos de 17 años.

La prueba POST HOC nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados que estudian Ciencias Médicas y Humanidades, siendo los encuestados de Ciencias Médicas, los que tienen mayor media en el factor 4 (espiritualidad tradicional).

Se analizó si las variables edad y carrera influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 103: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 5

Edad	Carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	3,8095	,21429	9
	ingenierías	3,4524	,43856	12
	ciencias médicas	3,7262	,39222	12
	ciencias econ y sociales	3,6224	,39066	14
de 17 a 24	humanidades	3,7119	,33958	228
	ingenierías	3,6287	,35302	215
	ciencias médicas	3,6697	,40338	209
	ciencias econ y sociales	3,6578	,34981	193
de 25 a 29	humanidades	3,6169	,40805	66
	ingenierías	3,6844	,32762	90
	ciencias médicas	3,6167	,39899	81
	ciencias econ y sociales	3,6488	,36666	92
de 30 a 39	humanidades	3,5255	,55267	28
	ingenierías	3,4702	,40292	24
	ciencias médicas	3,5042	,38079	34
	ciencias econ y sociales	3,6816	,38751	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 5 (competencia psicológica) cuando se analiza la variable edad pero no en la variable carrera ni en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,002$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para edad ($F=3,756$ y $p=,011$) y no para carrera ($F=1,840$ y

p=,138) ni para la interrelación entre ambas (F=1,721 y p=,079) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 104: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	4,077(a)	15	,272	1,963	,015	,022
Intersección	6088,280	1	6088,280	43980,155	,000	,971
edad	1,560	3	,520	3,756	,011	,008
carrera	,764	3	,255	1,840	,138	,004
edad * carrera	2,145	9	,238	1,721	,079	,012
Error	183,561	1326	,138			
Total	18075,194	1342				
Total corregida	187,638	1341				

aR² = ,022 (R² corregida = ,011)

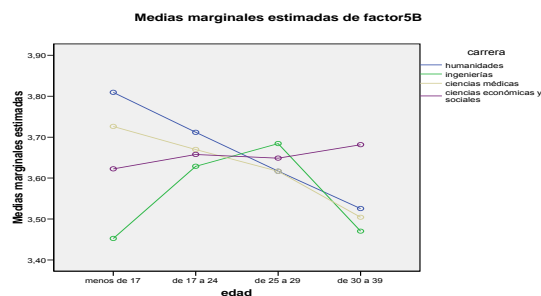
Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales niveles de edad entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia.

Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla nº 105: Comparaciones múltiples: Variable dependiente: factor 5

Factor	Games Howell	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre las medias (I-J)	Error Típ	Signif	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite superior	Límite Inferior
1		de 17 a 24	menos de	0,0266	0,05799	0,968	-0,1275	0,181
			de 25 a 29	0,0237	0,02405	0,758	-0,0383	0,086
			de 30 a 39	0,1142(*)	0,04147	0,033	0,0064	0,222

Gráfica nº 45



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de Humanidades de menos de 17 años son los que muestran la mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) mientras que los de Ingenierías de menos de 17 años y de 30 a 39 años muestran la menor preferencia por este factor.

La prueba POST HOC (Games) nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edad de 17 a 24 años y de 30 a 39 años en el factor 5 (competencia psicológica), siendo los de 30 a 39 años los que

muestran menor preferencia por este factor cuando se les compara con los de 17 a 24 años.

Por lo que se refiere a las variables edad y carrera, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 106: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 6

Edad	Carrera	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	humanidades	3,3148	,58002	9
	ingenierías	3,2917	,37689	12
	ciencias médicas	3,4167	,40514	12
	ciencias econ y sociales	3,4286	,42725	14
de 17. a 24	humanidades	3,3367	,41173	228
	ingenierías	3,2984	,45709	215
	ciencias médicas	3,3246	,46057	209
	ciencias econ y sociales	3,3204	,44420	193
de 25. a 29	humanidades	3,3838	,42664	66
	ingenierías	3,3489	,49067	90
	ciencias médicas	3,3930	,40851	81
	ciencias econ y sociales	3,2989	,38796	92
de 30. a 39	humanidades	3,3512	,40910	28
	ingenierías	3,4236	,43953	24
	ciencias médicas	3,3971	,38711	34
	ciencias econ y sociales	3,3333	,41813	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables edad y carrera y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,260$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=,994$ y $p=,395$) ni para carrera ($F=,241$ y $p=,868$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,371$ y $p=,949$) como vemos en la siguiente tabla.

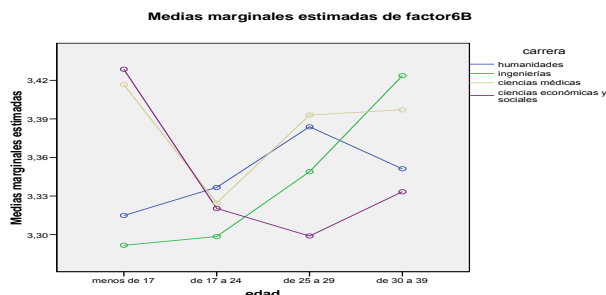
Tabla n° 107: Pruebas de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1,475(a)	15	,098	,514	,935	,006
Intersección	5206,698	1	5206,698	27204,07	,000	,954
edad	,571	3	,190	,994	,395	,002
carrera	,138	3	,046	,241	,868	,001
edad * carrera	,640	9	,071	,371	,949	,003
Error	253,789	1326	,191			
Total	15178,599	1342				
Total corregida	255,263	1341				

aR² = ,006 (R² corregida = ,005)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 46



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de Ciencias Económicas y Sociales de menos de 17 años y los de Ingenierías de 30 a 39 años son los que muestran la mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) mientras que los de Humanidades y de Ingenierías de menos de 17 años son los que muestran la menor preferencia por este factor.

Se analizó si las variables edad y carrera influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 108: Estadísticos descriptivos para edad y carrera, factor 7

Edad	Carrera	Media	Desv. tít.	N
menos de 17	humanidades	3,7037	,28599	9
	ingenierías	3,6667	,39568	12
	ciencias médicas	3,6667	,30151	12
	ciencias econ y sociales	3,6667	,40825	14
de 17 a 24	humanidades	3,6775	,38347	228
	ingenierías	3,6371	,37117	215
	ciencias médicas	3,6400	,38475	209
	ciencias econ y sociales	3,5959	,40319	193
de 25 a 29	humanidades	3,6333	,43066	66
	ingenierías	3,6074	,46495	90
	ciencias médicas	3,5770	,37038	81
	ciencias econ y sociales	3,5388	,43482	92
de 30 a 39	humanidades	3,5655	,43589	28
	ingenierías	3,4514	,42129	24
	ciencias médicas	3,4559	,45746	34
	ciencias econ y sociales	3,5762	,52447	35

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 7 (madurez) cuando se analiza la variable edad pero no cuando se analiza la variable carrera ni la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,049$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable carrera y la interrelación entre ambas, fue

estadísticamente significativo para edad ($F=4,236$ y $p=.005$) y no para carrera ($F=.485$ y $p=.693$) ni para la interrelación entre ambas ($F=.415$ y $p=.928$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 109: Pruebas de los efectos inter-sujetos para edad y carrera, factor 7

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	3,671(a)	15	,245	1,507	,095	,017
Intersección	6011,414	1	6011,414	37014,279	,000	,965
edad	2,064	3	,688	4,236	,005	,009
carrera	,236	3	,079	,485	,693	,001
edad * carrera	,606	9	,067	,415	,928	,003
Error	215,353	1326	,162			
Total	17768,417	1342				
Total corregida	219,024	1341				

aR² = ,017 (R² corregida = ,006)

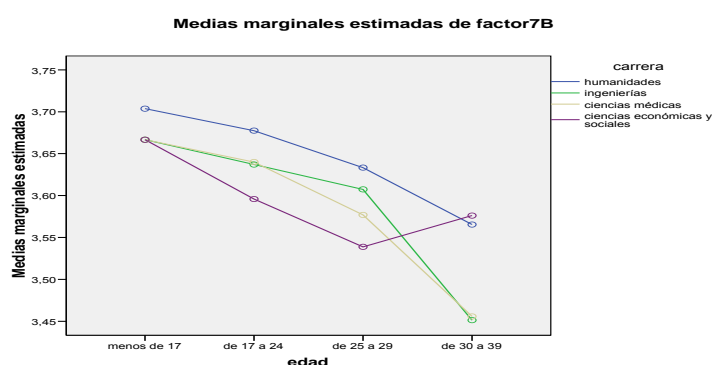
Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales niveles de edad cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla n° 110: Comparaciones múltiples: Variable dependiente: factor 7

Factor	Games Howell	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip	Signif	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite superior	Límite inferior
7		de 30 a 39	menos de 17	0,1586	0,06597	0,082	-0,3307	0,0134
			de 17 a 24	0,1241(*)	0,04426	0,029	-0,2392	0,0091
			de 25 a 29	0,0708	0,04835	0,462	-0,0196	0,0545

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 47



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que muestran la mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de Humanidades de menos de 17 años y los que menor preferencia tienen son los Ciencias Médicas y los de Ingenierías de 30 a 39 años.

La prueba POST HOC (Games) nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de edad de 30 a 39 años y de 17 a 24 años en el factor 7 (madurez), siendo los de 30 a 39 años los que muestran mayor preferencia por dicho factor cuando se les compara con los de 17 a 24 años.

6.5.2.5 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables edad y nivel de estudio.

Se analizó si las variables edad y nivel de estudio influyen en el factor 1 (benevolencia) de valores de los encuestados.

Tabla nº 111: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 1

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. títp.	N
menos de 17	inicio de carrera	3,5783	,36309	36
	mitad de carrera	3,5702	,31252	11
de 17.a 24	inicio de carrera	3,5271	,30777	360
	mitad de carrera	3,5578	,38108	300
	final de carrera	3,5827	,33715	187
de 25.a 29	inicio de carrera	3,5113	,32170	32
	mitad de carrera	3,5106	,37459	110
	final de carrera	3,5435	,31716	187
de 30.a 39	inicio de carrera	3,5992	,41295	22
	mitad de carrera	3,4242	,32763	30
	final de carrera	3,4514	,41443	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existe ninguna diferencia significativa en el factor 1 (benevolencia) cuando se analizan las variables edad, nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo (p=,050) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad, como la variable nivel de estudio, no fue estadísticamente significativo para edad (F=1,365 y p=,252) ni para nivel de estudio (F=,441 y p=,644) ni para la interrelación entre ambas (F=1,166 y p=,324) como vemos en la siguiente tabla.

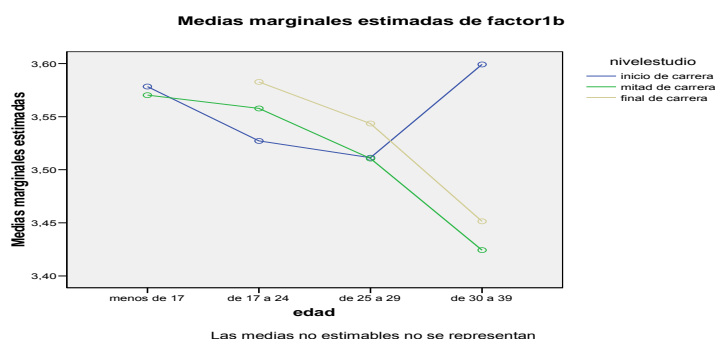
Tabla nº112: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η² parcial
Modelo corregido	1,701(a)	10	,170	1,419	,166	,011
Intersección	4989,781	1	4989,781	41637	,000	,969
edad	,491	3	,164	1,365	,252	,003
Nivel estudio	,106	2	,053	,441	,644	,001
edad * nivel estudio	,699	5	,140	1,166	,324	,004
Error	159,745	1333	,120			
Total	16994,038	1344				
Total corregida	161,445	1343				

aR² = ,011 (R² corregida = ,003)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 48



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que la mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) se observa en los encuestados de 30 a 39 años de inicio de carrera mientras que la menor preferencia se observa en los encuestados de 30 a 39 años de mitad de carrera. Se analizó si las variables edad y nivel de estudio influyen el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados. En la tabla n° 113 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla n° 113: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 2

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	2,8135	,37846	36
	mitad de carrera	2,7403	,47302	11
de 17 a 24	inicio de carrera	2,7660	,46361	360
	mitad de carrera	2,9867	,45216	300
	final de carrera	2,9934	,41204	187
de 25 a 29	inicio de carrera	2,9196	,51051	32
	mitad de carrera	2,9535	,45392	110
	final de carrera	2,9706	,43671	187
de 30 a 39	inicio de carrera	2,7143	,30544	22
	mitad de carrera	2,8000	,42045	30
	final de carrera	2,9576	,43507	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analiza la variables edad, que sí existen diferencias estadísticamente significativas cuando se analiza la variable nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,213$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, al contemplar la influencia de la variable sexo como la variable edad, como de la variable nivel de estudios y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=1,829$ y $p=,140$), sí lo fue para nivel de estudio ($F=5,198$ y $p=,006$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=1,868$ y $p=,097$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 114: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η² parcial
Modelo corregido	13,408(a)	10	1,341	6,793	,000	,048
Intersección	3302,497	1	3302,497	16732,827	,000	,926
edad	1,337	3	,446	2,259	,080	,005
nivel estudio	2,297	2	1,148	5,818	,003	,009
edad * nivel estudio	1,844	5	,369	1,868	,097	,007
Error	263,089	1333	,197			
Total	11619,869	1344				
Total corregida	276,497	1343				

aR² = ,048 (R² corregida = ,041)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla n° 115: Comparaciones múltiples, nivel de estudio, factor 2

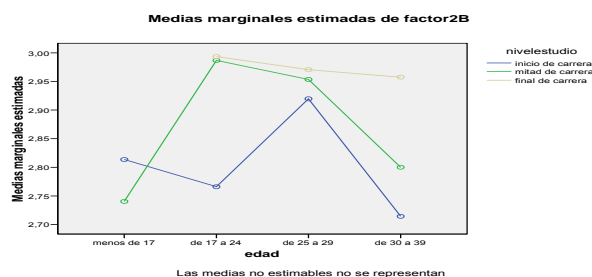
DHS de Tukey	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de	-,1819(*)	,02960	,000	-,2514	-,1125
		final de	-,2000(*)	,02973	,000	-,2697	-,1302

Basado en las medias observadas.

*La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica n° 49



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de 30 a 39 años de inicio de carrera son los que muestran menor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) mientras que son los de final de carrera de 17 a 24 años los que muestran la mayor preferencia por dicho factor.

El análisis de la tabla POST HOC (Tukey) nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de inicio de carrera y los de mitad de carrera (p=,000) así como también entre los encuestados de inicio de carrera y final de carrera (p=,000) en el factor 2 (estimulación/hedonismo) siendo los de inicio de carrera los que muestran la menor media al ser comparados tanto con los de mitad de carrera como con los de final de carrera.

Se analizó la relación de las variables edad y nivel de estudio y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados. A continuación se ofrecen los descriptivos en la tabla nº 116:

Tabla nº 116: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 3

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	2,9281	,28207	36
	mitad de carrera	3,1399	,37969	11
de 17 a 24	inicio de carrera	2,9996	,37074	360
	mitad de carrera	3,0587	,33153	300
	final de carrera	3,0357	,31702	187
de 25 a 29	inicio de carrera	3,0240	,29980	32
	mitad de carrera	3,0737	,31893	110
	final de carrera	3,1025	,32651	187
de 30 a 39	inicio de carrera	2,9441	,24805	22
	mitad de carrera	3,1590	,34159	30
	final de carrera	3,1174	,31675	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 3 (poder y orden social) cuando se analiza la variables edad, que si las hay cuando se analiza la variable nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,882$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=,917$ y $p=,432$), sí lo fue para nivel de estudio ($F=5,848$ y $p=,003$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=1,127$ y $p=,344$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 117: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	3,101(a)	10	,310	2,750	,002	,020
Intersección	3725,594	1	3725,594	33035,465	,000	,961
edad	,310	3	,103	,917	,432	,002
Nivel estudio	1,319	2	,660	5,848	,003	,009
edad * nivel estudio	,636	5	,127	1,127	,344	,004
Error	150,330	1333	,113			
Total	12629,113	1344				
Total corregida	153,431	1343				

aR² = ,020 (R² corregida = ,013)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tuckey:

Tabla nº 118: Comparaciones múltiples, factor 3

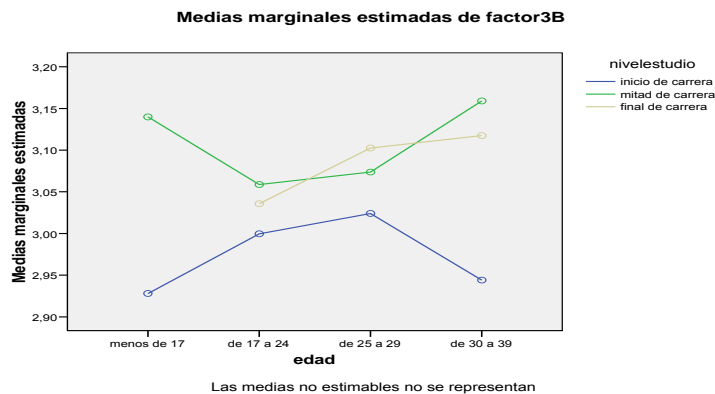
Games-Howell	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-,0781(*)	,02283	,002	-,1317	-,0245
		final de carrera	-,0837(*)	,02267	,001	-,1370	-,0305

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 50



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados de menos de 17 años y de 30 a 39 años de inicio de carrera son los que muestran la menor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) y que los que mayor preferencia tienen por este factor son los de menos de 17 años y de 30 a 39 años de mitad de carrera.

El análisis de la tabla POST HOC (Games) nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de inicio de carrera y los de mitad de carrera ($p=,001$) así como también entre los de inicio de carrera y final de carrera ($p=,001$) en el factor 3 (poder y orden social), siendo los encuestados de inicio de carrera los que muestran menor media.

Se analizó si las variables edad y nivel de estudio influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados.

Tabla nº 119: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 4

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	3,1574	,45416	36
	mitad de carrera	2,8788	,62401	11
de 17. a 24	inicio de carrera	3,0672	,41470	360
	mitad de carrera	3,0633	,40853	300
	final de carrera	3,1111	,42845	187
de 25 a 29	inicio de carrera	2,9531	,35224	32
	mitad de carrera	3,1539	,41442	110
	final de carrera	3,1216	,50384	187
de 30 a 39	inicio de carrera	3,0758	,49795	22
	mitad de carrera	2,9722	,43568	30
	final de carrera	3,1300	,42784	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se analiza la variables edad y que existen diferencias ligeramente significativas cuando se analizan la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,425$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable sexo como la variable edad y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=,149$ y $p=,930$) y fue ligeramente significativo para nivel de estudio ($F=2,983$ y $p=,051$) y para la interrelación entre ambas ($F=2,144$ y $p=,058$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 120: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	2,887(a)	10	,289	1,540	,119	,011
Intersección	3749,302	1	3749,302	20003,963	,000	,938
edad	,084	3	,028	,149	,930	,000
Nivel estudio	1,118	2	,559	2,983	,051	,004
edad * nivel estudio	2,009	5	,402	2,144	,058	,008
Error	249,841	1333	,187			
Total	13056,387	1344				
Total corregida	252,729	1343				

aR² = ,011 (R² corregida = ,004)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

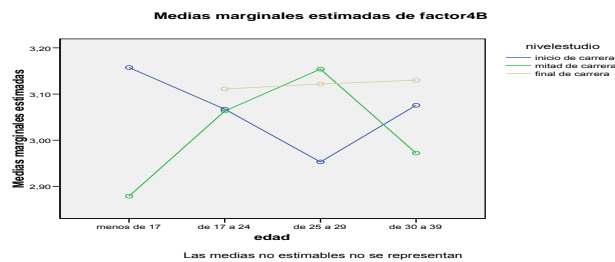
Tabla nº 121: Comparaciones múltiples, nivel de estudio, factor 4

DHS de Tukey	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-,0081	,02885	,957	-,0758	,0596
		final de carrera	-,0517	,02898	,175	-,1197	,0163

Basado en las medias observadas.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 51



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que, con relación al factor 4 (espiritualidad tradicional) los encuestados que muestran menor y mayor preferencia son los de mitad de carrera de menos de 17 años y de 25 a 29 años respectivamente.

El análisis de la tabla POST HOC (Tukey) nos muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de estudio en el factor 4 (espiritualidad tradicional).

Se analizó si las variables edad y nivel de estudio influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 122: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 5

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	3,6468	,38254	36
	mitad de carrera	3,6234	,42509	11
de 17 a 24	inicio de carrera	3,6558	,35594	360
	mitad de carrera	3,6667	,37188	300
	final de carrera	3,6975	,36118	187
de 25 a 29	inicio de carrera	3,5848	,41588	32
	mitad de carrera	3,6156	,40111	110
	final de carrera	3,6713	,34676	187
de 30 a 39	inicio de carrera	3,5974	,45312	22
	mitad de carrera	3,5000	,40710	30
	final de carrera	3,5631	,44498	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 5 (competencia psicológica) cuando se analiza la

variable edad pero no las hay cuando se analiza la variable nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,225$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad, como de la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para edad ($F=3,484$ y $p=,015$) pero no para nivel de estudio ($F=1,140$ y $p=,320$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,309$ y $p=,907$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 123: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	2,130(a)	10	,213	1,528	,124	,011
Intersección	5242,715	1	5242,715	37598,709	,000	,966
edad	1,457	3	,486	3,484	,015	,008
Nivel estudio	,318	2	,159	1,140	,320	,002
edad * nivel estudio	,216	5	,043	,309	,907	,001
Error	185,872	1333	,139			
Total	18108,358	1344				
Total corregida	188,002	1343				

aR² = ,011 (R² corregida = ,004)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales edades de los grupos de sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

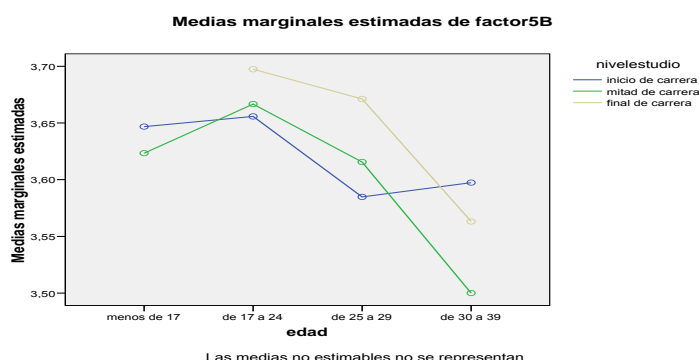
Tabla nº 124: Comparaciones múltiples, edad, factor 5

DHS de	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
Tukey	de 17 a 24	menos de 17	,0276	,05596	,961	-,1164	,1715
		de 25 a 29	,0247	,02426	,740	-,0377	,0871
		de 30 a 39	,1152(*)	,03629	,008	,0218	,2085

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 52



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) son los de final de carrera de 17 a 24 años mientras que los que menor preferencia muestran son de mitad de carrera de 30 a 39 años.

El análisis de la tabla POST HOC (Tukey) nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los de 30 a 39 años y los de 17 a 24 años en el factor 5 (competencia psicológica), siendo los de 17 a 24 años los que muestran mayor preferencia por dicho factor.

Por lo que se refiere a las variables edad y nivel de estudio, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla n° 125: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 6

Edad	nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	3,3657	,40202	36
	mitad de carrera	3,3788	,54309	11
de 17 a 24	inicio de carrera	3,3362	,44027	360
	mitad de carrera	3,2886	,44977	300
	final de carrera	3,3396	,43288	187
de 25 a 29	inicio de carrera	3,3958	,37805	32
	mitad de carrera	3,3818	,44661	110
	final de carrera	3,3283	,42964	187
de 30 a 39	inicio de carrera	3,4773	,47780	22
	mitad de carrera	3,3000	,32282	30
	final de carrera	3,3720	,41632	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables edad y nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,293$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para edad ($F=1,123$ y $p=,339$) ni para nivel de estudio ($F=,606$ y $p=,546$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,791$ y $p=,556$) como vemos en la siguiente tabla.

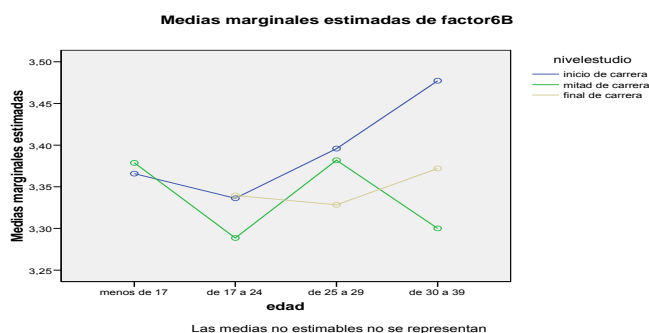
Tabla nº 126: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	1,651(a)	10	,165	,868	,563	,006
Intersección	4508,690	1	4508,690	23695,274	,000	,947
edad	,641	3	,214	1,123	,339	,003
nivel estudio	,230	2	,115	,606	,546	,001
edad * nivel estudio	,752	5	,150	,791	,556	,003
Error	253,641	1333	,190			
Total	15199,738	1344				
Total corregida	255,291	1343				

aR² = ,006 (R² corregida = -,001)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 53



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) son los de inicio de carrera de 30 a 39 años mientras que los que muestran menor preferencia por este factor son los encuestados de 17 a 24 años y de 30 a 39 años de mitad de carrera.

Se analizó si las variables edad y nivel de estudio influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 127: Estadísticos descriptivos para edad y nivel de estudio, factor 7

Edad	Nivel estudio	Media	Desv. típ.	N
menos de 17	inicio de carrera	3,6435	,36330	36
	mitad de carrera	3,7727	,28159	11
de 17.a 24	inicio de carrera	3,6036	,39172	360
	mitad de carrera	3,6421	,39047	300
	final de carrera	3,7046	,35923	187
de 25.a 29	inicio de carrera	3,5208	,33800	32
	mitad de carrera	3,5545	,47254	110
	final de carrera	3,6155	,41210	187
de 30.a 39	inicio de carrera	3,5530	,46115	22
	mitad de carrera	3,3944	,54401	30
	final de carrera	3,5556	,42460	69

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 7 (madurez) cuando se analizan las variables edad y nivel de estudio y no para la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,008$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable edad como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para edad ($F=6,187$ y $p=,000$) y para nivel de estudio ($F=3,211$ y $p=,041$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,688$ y $p=,632$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 128: Prueba de los efectos inter-sujetos para edad y nivel de estudio, factor 7

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	4,543(a)	10	,454	2,819	,002	,021
Intersección	5194,747	1	5194,747	32227,927	,000	,960
edad	2,992	3	,997	6,187	,000	,014
Nivel estudio	1,035	2	,518	3,211	,041	,005
edad * nivel estudio	,555	5	,111	,688	,632	,003
Error	214,863	1333	,161			
Total	17796,889	1344				

aR² = ,021 (R² corregida = ,013)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre que edades y niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla nº129: Comparaciones múltiples: factor 7

Factor	Games-Howell	Edad (I)	Edad (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite superior	Límite inferior
7		de 17 a 24 años	menos de 17	-0,0342	0,05239	0,914	-0,1732	0,1048
			de 25 a 29	0,0536	0,02703	0,195	-0,016	0,1233
			de 30 a 39	,1244*	0,04426	0,028	0,0094	0,2394

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05

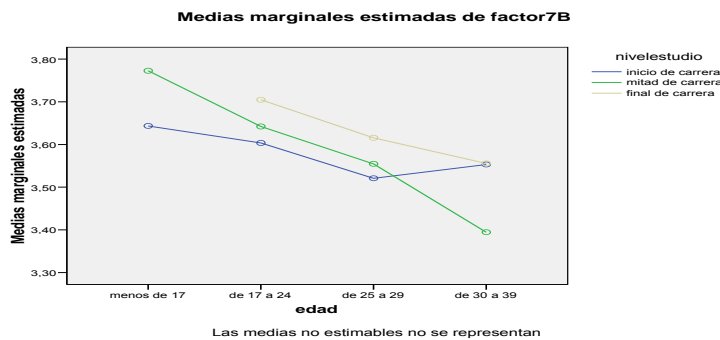
Tabla nº130: Comparaciones múltiples: factor 7

Factor	Games-Howell	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
							Límite superior	Límite inferior
7		inicio de carrera	mitad de carrera	-0,009	0,02	0,941	-0,0728	0,0548
			final de carrera	-0,0453	0,02	0,196	-0,107	0,0163
		mitad de carrera	Inicio de carrera	0,009	0,02	0,939	-0,0537	0,0718
			final de carrera	-0,0363	0,02	0,366	-0,0993	0,0267

Basado en las medias observadas.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 54



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que la mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de menos de 17 años y los que muestran la menor preferencia son los de 30 a 39 años de mitad de carrera.

El análisis de las tablas POST HOC (Games) nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos edad de 17 a 24 años y los de 30 a 39

años en el factor 7 (madurez), siendo los de 17 a 24 años los que muestran mayor preferencia por dicho factor. La tabla POST HOC (Games), por otra parte, no muestra diferencias estadísticamente significativas en los grupos niveles de estudio.

6.5.2.6 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables carrera y nivel de estudio.

Se analizó si las variables carrera y nivel de estudio influyen en el factor 1 (benevolencia) de valores de los encuestados. En la tabla se ofrecen los descriptivos:

Tabla nº 131: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 1

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	3.5064	.34463	114
	mitad de carrera	3.5711	.28361	109
	final de carrera	3.5737	.33775	108
ingenierías	inicio de carrera	3.5490	.28273	113
	mitad de carrera	3.5151	.35750	118
	final de carrera	3.5099	.35027	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.5528	.32883	112
	mitad de carrera	3.5567	.45909	113
	final de carrera	3.5619	.33804	111
	mitad de carrera	3.5038	.37989	109
	final de carrera	3.5379	.35186	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existe ninguna diferencia significativa en el factor 1 (benevolencia) cuando se analizan las variables carrera, nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,139$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas no fue estadísticamente significativo para carrera ($F=,860$ y $p=,461$) ni para nivel de estudio ($F=,149$ y $p=,862$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,640$ y $p=,698$) como vemos en la siguiente tabla.

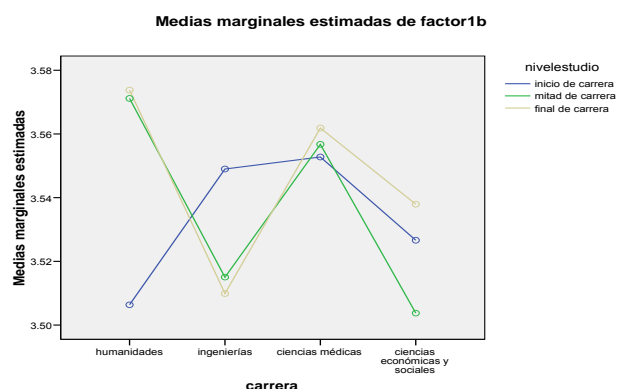
Tabla nº132: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	.803(a)	11	.073	.605	.826	.005
Intersección	16796.019	1	16796.019	139251.183	.000	.991
carrera	.311	3	.104	.860	.461	.002
nivel de estudio	.036	2	.018	.149	.862	.000
carrera * nivel estudio	.463	6	.077	.640	.698	.003
Error	160.420	1330	.121			
Total	16964.815	1342				
Total corregida	161.223	1341				

aR²= .005 (R² corregida = -.003)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 55



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados muestran mayor preferencia por el factor 1 (benevolencia) son los de Humanidades de mitad y final de carrera y los que muestran la menor preferencia por este factor son los de Humanidades de inicio de carrera y los de Ciencias Económicas y Sociales de mitad de carrera.

Se analizó si las variables carrera y nivel de estudio influyen el factor 2 de valores (estimulación/hedonismo) de los encuestados.

En la tabla nº 133 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 133: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 2

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	2.5911	.41231	114
	mitad de carrera	2.8899	.46071	109
	final de carrera	2.8968	.36321	108
ingenierías	inicio de carrera	2.8293	.39533	113
	mitad de carrera	2.9794	.45761	118
	final de carrera	2.9641	.42126	110
ciencias médicas	inicio de carrera	2.9082	.48392	112
	mitad de carrera	3.0158	.46426	113
	final de carrera	3.0594	.45076	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	2.7872	.46849	111
	mitad de carrera	2.9602	.41999	109
	final de carrera	2.9898	.44834	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) cuando se analizan las variables carrera y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=,025$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para carrera ($F=12.141$ y $p=,000$) y para nivel de estudio ($F=28.322$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=1,298$ y $p=,255$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 134: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 2

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	19.678(a)	11	1.789	9.294	.000	.071
Intersección	11326.089	1	11326.089	58844.853	.000	.978
carrera	7.011	3	2.337	12.141	.000	.027
nivel de estudio	10.902	2	5.451	28.322	.000	.041
carrera * nivel estudio	1.499	6	.250	1.298	.255	.006
Error	255.990	1330	.192			
Total	11606.869	1342				
Total corregida	275.668	1341				

aR² = .071 (R² corregida = .064)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Games:

Tabla nº 135: Comparaciones múltiples, carrera, factor 2

Games-Howell	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-,1355(*)	,03347	,000	-,2217	-,0493
		ciencias médicas	-,2051(*)	,03512	,000	-,2955	-,1146
		ciencias econ y soc	-,1236(*)	,03456	,002	-,2126	-,0346

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Tabla nº 136: Comparaciones múltiples, nivel de estudio, factor 2

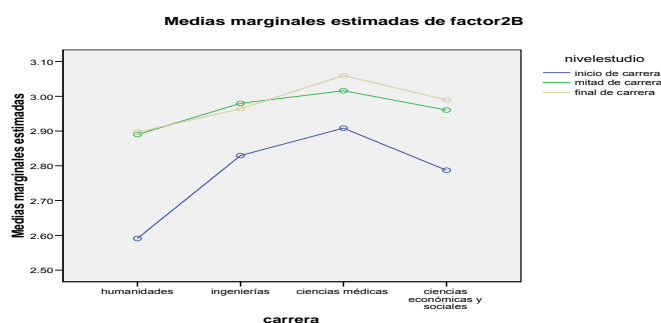
Games-Howell	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-,1840(*)	,03026	,000	-,2550	-,1130
		final de carrera	-,2000(*)	,02948	,000	-,2692	-,1308

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Al graficar estos resultados obtenemos lo siguiente:

Gráfica nº 56



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que muestran la mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) son los de Ciencias Médicas de final de carrera y los que menor preferencia muestran son los de Humanidades de inicio de carrera.

El análisis de las tablas Post Hoc (Games) nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados de Humanidades y los de Ingenierías ($p=,000$), de Ciencias Médicas ($p=,000$) y los de Ciencias Económicas y Sociales ($p=,002$) siendo los de Humanidades los que muestran la menor media en el factor 2 (estimulación/hedonismo) al ser comparados con los de las demás carreras y que cuando contemplamos la variable nivel de estudio también se observan, en el mismo factor 2, diferencias estadísticamente significativas entre las categorías inicio de carrera y mitad de carrera así como también entre inicio de carrera y final de carrera, siendo los de inicio de carrera los que muestran la menor preferencia por este factor al ser comparados con los de mitad de carrera y los de final de carrera.

Se analizó la relación de las variables carrera y nivel de estudio y su relación con el factor 3 (poder y orden social) de valores de los encuestados.

Tabla nº 137: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 3

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	2.9082	.27438	114
	mitad de carrera	2.9965	.34184	109
	final de carrera	3.0262	.33713	108
ingenierías	inicio de carrera	3.0129	.30351	113
	mitad de carrera	3.0469	.30917	118
	final de carrera	3.0845	.29110	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.0611	.48553	112
	mitad de carrera	3.1128	.32396	113
	final de carrera	3.1337	.32613	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	2.9907	.30276	111
	mitad de carrera	3.1324	.33415	109
	final de carrera	3.0614	.32765	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 3 (*poder y orden social*) cuando se analizan las variables carrera y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,363$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para carrera para sexo ($F=8,181$ y $p=,000$) y también para nivel de estudio ($F=8,848$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,898$ y $p=,496$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 138: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 3

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	5.323(a)	11	.484	4.351	.000	.035
Intersección	12454.645	1	12454.645	111983.675	.000	.988
carrera	2.730	3	.910	8.181	.000	.018
nivel estudio	1.968	2	.984	8.848	.000	.013
carrera * nivel estudio	.599	6	.100	.898	.496	.004
Error	147.920	1330	.111			
Total	12612.805	1342				
Total corregida	153.244	1341				

aR² = .035 (R² corregida = .027)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre cuales de las carreras y cuales niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

Tabla n° 139: Comparaciones múltiples, carrera, factor 3

DHS de Tukey	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-.0720(*)	.02573	.027	-.1382	-.0058
		ciencias médicas	-.1267(*)	.02583	.000	-.1931	-.0603
		ciencias econ y soc	-.0853(*)	.02586	.006	-.1518	-.0188

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla n° 140: Comparaciones múltiples, nivel de estudio, factor 3

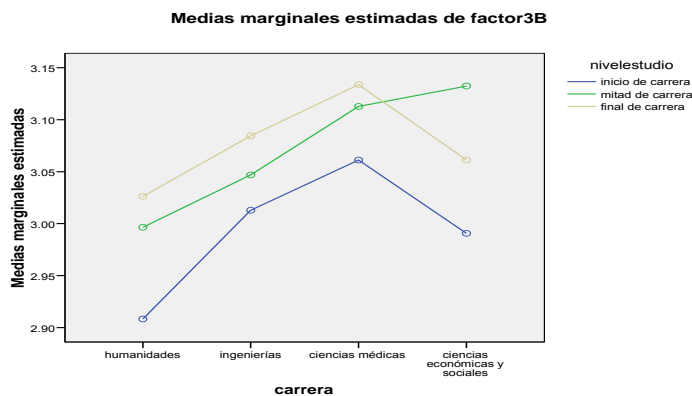
DHS de Tukey	Nivel estudio (I)	Nivel estudio (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	inicio de carrera	mitad de carrera	-.0791(*)	.02225	.001	-.1313	-.0269
		final de carrera	-.0837(*)	.02232	.001	-.1361	-.0314

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 57



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que son los encuestados de Ciencias Médicas de final de carrera y los Ciencias Económicas y Sociales de mitad de carrera los que muestran mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) mientras que los que muestran menor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) son los de Humanidades de inicio de carrera.

El análisis de las tablas POST HOC nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías Humanidades con las categorías Ingenierías ($p=,027$), Ciencias Médicas ($p=,000$) y Ciencias Económicas y Sociales ($p=,006$) en el factor 3 (poder y orden social), siendo los de Humanidades los que muestran la menor preferencia por dicho factor al ser comparados con los encuestados de las demás carreras y que cuando contemplamos la variable nivel de estudio también se observan, en el mismo factor 3, diferencias estadísticamente significativas entre las categorías inicio de carrera y mitad de carrera ($p=,001$) así como también entre inicio de carrera y final de carrera ($p=,001$), siendo los de inicio de carrera los que muestran menor preferencia por dicho factor al ser comparados con los de mitad de carrera y final de carrera.

Se analizó si las variables carrera y nivel de estudio influyen el factor 4 de valores (espiritualidad tradicional) de los encuestados. En la tabla nº 98 143 se ofrecen los estadísticos descriptivos:

Tabla nº 141: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 4

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	3.0146	.39637	114
	mitad de carrera	2.9755	.42963	109
	final de carrera	3.1290	.40341	108
ingenierías	inicio de carrera	3.0847	.40934	113
	mitad de carrera	3.0636	.42585	118
	final de carrera	3.0579	.45690	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.0804	.43839	112
	mitad de carrera	3.1711	.38925	113
	final de carrera	3.1667	.53748	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	3.0883	.43120	111
	mitad de carrera	3.0865	.42042	109
	final de carrera	3.1199	.43322	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se analiza

variable carrera pero no existen cuando se analiza la carrera el nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,416$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, fue estadísticamente significativo para carrera ($F=3,239$ y $p=,021$) pero no para nivel de estudio ($F=1,842$ y $p=,159$) ni para la interrelación entre ambas ($F=1,266$ y $p=,270$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla n° 142: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 4

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Signif	η^2 parcial
Modelo corregido	3.933(a)	11	,358	1.912	,034	,016
Intersección	12777.414	1	12777.414	68339.09	,000	,981
carrera	1.817	3	,606	3.239	,021	,007
Nivel estudio	,689	2	,344	1.842	,159	,003
carrera * nivel estudio	1.420	6	,237	1.266	,270	,006
Error	248.671	1330	,187			
Total	13037.248	1342				
Total corregida	252.604	1341				

aR² = ,016 (R² corregida = ,007)

Realizamos la prueba POST HOC para ver entre que carreras cuales de los niveles de estudio de los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey

Tabla n° 143: Comparaciones múltiples, carrera, factor 4

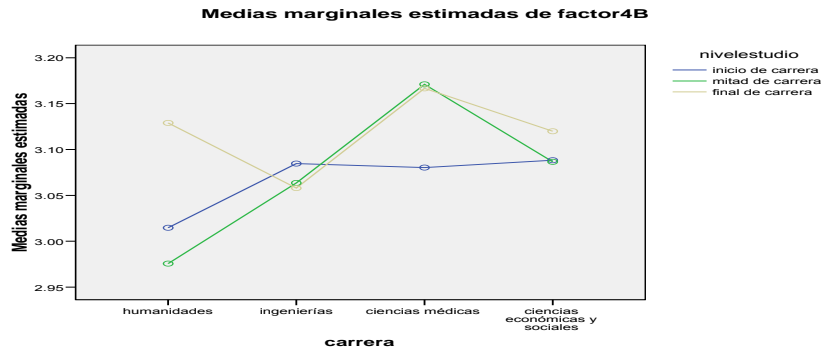
DHS de Tukey	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	-,0296	,03336	,811	-,1155	,0562
		ciencias médicas	-,1003(*)	,03349	,015	-,1864	-,0142
		ciencias econ y sociales	-,0594	,03354	,287	-,1457	,0268

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfico n° 58



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que mayor preferencia muestran por el factor 4 (espiritualidad tradicional) son los de Ciencias Médicas de mitad de carrera y final de carrera mientras que los que menor preferencia muestran son los Humanidades de mitad de carrera.

El análisis de las tablas POST HOC nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre las carreras Humanidades y Ciencias Médicas en factor 4 (espiritualidad tradicional) siendo los de Humanidades los que muestran menor preferencia por dicho factor cuando se les comparan con los de Ciencias Médicas.

Se analizó si las variables carrera y nivel de estudio influyen el factor 5 de valores (competencia psicológica) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 144: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 5

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	3.6867	.34986	114
	mitad de carrera	3.6490	.41191	109
	final de carrera	3.7037	.36939	108
ingenierías	inicio de carrera	3.6195	.35694	113
	mitad de carrera	3.6287	.35994	118
	final de carrera	3.6299	.35697	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.6441	.40948	112
	mitad de carrera	3.6431	.39170	113
	final de carrera	3.6394	.40679	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	3.6379	.35025	111
	mitad de carrera	3.6409	.37637	109
	final de carrera	3.6890	.35053	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 5 (competencia psicológica) cuando se analiza la variable carrera, nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,493$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio como la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para carrera ($F=1,237$ y $p=,295$) ni para nivel de estudio ($F=,535$ y $p=,586$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,258$ y $p=,956$) como vemos en la siguiente tabla.

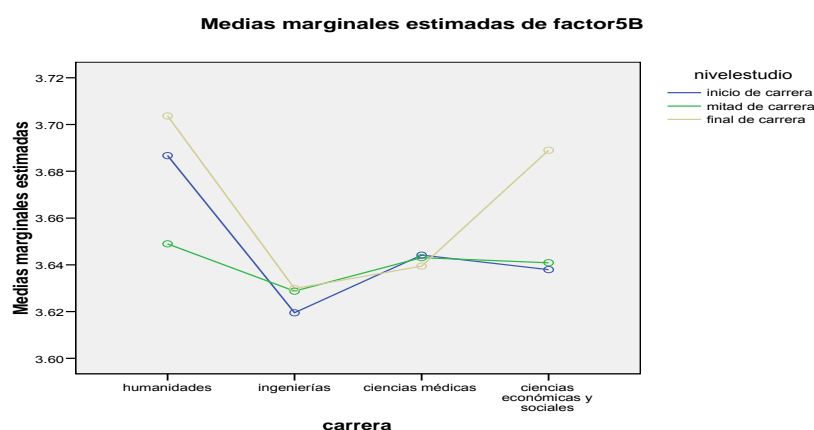
Tabla n°145: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 5

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	.888(a)	11	.081	.575	.850	.005
Intersección	17878.465	1	17878.465	127326.920	.000	.990
carrera	.521	3	.174	1.237	.295	.003
Nivel estudio	.150	2	.075	.535	.586	.001
carrera * nivel estudio	.217	6	.036	.258	.956	.001
Error	186.750	1330	.140			
Total	18075.194	1342				
Total corregida	187.638	1341				

aR² = .005 (R² corregida = -.003)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica n° 59



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que mayor preferencia muestran por el factor 5 (competencia psicológica) son los de Humanidades de final de carrera mientras que los que muestran menor preferencia por este factor son los de Ingenierías de inicio de carrera.

Por lo que se refiere a las variables carrera y nivel de estudio, se analizó si influyen en el factor 6 de valores (universalismo) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla:

Tabla nº 146: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 6

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	3.3307	.42743	114
	mitad de carrera	3.3446	.42993	109
	final de carrera	3.3657	.39824	108
ingenierías	inicio de carrera	3.3584	.43428	113
	mitad de carrera	3.2853	.46639	118
	final de carrera	3.3188	.48560	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.3795	.40960	112
	mitad de carrera	3.3392	.47712	113
	final de carrera	3.3363	.43052	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	3.3303	.47086	111
	mitad de carrera	3.2905	.40471	109
	final de carrera	3.3392	.39784	114

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables carrera, nivel de estudio y la interrelación entre ambas.

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,321$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para carrera ($F=,496$ y $p=,685$) ni para nivel de estudio ($F=,757$ y $p=,469$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,317$ y $p=,929$) como vemos en la siguiente tabla.

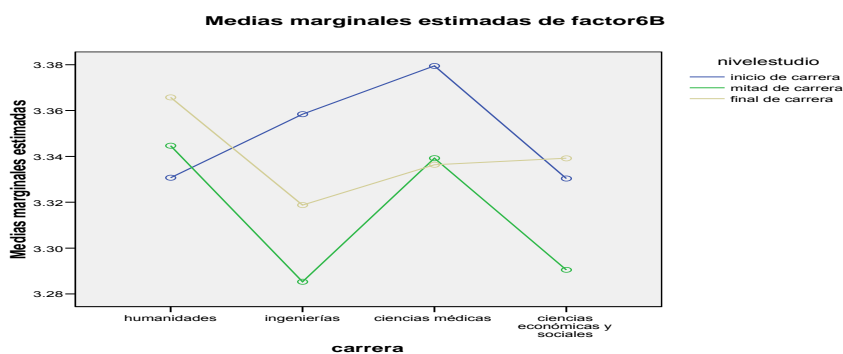
Tabla nº147: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 6

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	.940(a)	11	.085	.447	.935	.004
Intersección	14916.631	1	14916.631	78007.581	.000	.983
carrera	.285	3	.095	.496	.685	.001
nivel estudio	.289	2	.145	.757	.469	.001
carrera * nivel estudio	.363	6	.061	.317	.929	.001
Error	254.323	1330	.191			
Total	15178.599	1342				
Total corregida	255.263	1341				

aR² = .004 (R² corregida = -.005)

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 60



Según podemos comprobar en las medias del Cuadro de Estadísticos Descriptivos, y observando la gráfica, vemos que los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) son los de Ciencias Médicas de inicio de carrera mientras que los muestran menor preferencia son los de Ingenierías y los Ciencias Económicas y Sociales de mitad de carrera.

Se analizó si las variables carrera y nivel de estudio influyen el factor 7 de valores (madurez) de los encuestados. Se ofrecen los descriptivos en la siguiente tabla: +

Tabla nº 148: Estadísticos descriptivos para carrera y nivel de estudio, factor 7

Carrera	Nivel de estudio	Media	Desv. típ.	N
humanidades	inicio de carrera	3.5497	.40640	114
	mitad de carrera	3.6664	.39206	109
	final de carrera	3.7698	.35714	108
ingenierías	inicio de carrera	3.6265	.36548	113
	mitad de carrera	3.6243	.42822	118
	final de carrera	3.6000	.41579	110
ciencias médicas	inicio de carrera	3.6324	.35453	112
	mitad de carrera	3.5826	.42265	113
	final de carrera	3.6066	.38956	111
ciencias económicas y sociales	inicio de carrera	3.5856	.42587	111
	mitad de carrera	3.5535	.45524	109
	final de carrera	3.6029	.39661	114

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza no fue significativo ($p=,219$) por lo que se asumen varianzas iguales.

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, tanto contemplando la influencia de la variable carrera como la variable nivel de estudio y la interrelación entre ambas, no fue estadísticamente significativo para carrera ($F=2,353$ y $p=,071$) ni para nivel

de estudio ($F=1,680$ y $p=,187$) pero sí por la interrelación entre ambas ($F=2,562$ y $p=,018$) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla nº149: Prueba de los efectos inter-sujetos para carrera y nivel de estudio, factor 7

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	η^2 parcial
Modelo corregido	4.093(a)	11	,372	2.303	,009	,019
Intersección	17544.127	1	17544.127	108563.934	,000	,988
carrera	1.141	3	,380	2.353	,071	,005
Nivel estudio	,543	2	,271	1.680	,187	,003
carrera * nivel estudio	2.484	6	,414	2.562	,018	,011
Error	214.930	1330	,162			
Total	17768.417	1342				
Total corregida	219.024	1341				

aR² = ,019 (R² corregida = ,011)

Realizamos la prueba Post Hoc para ver entre cuales de las diversas categorías de la variable carrera que estudian los sujetos existe esta diferencia. Hemos seleccionado la Prueba de Tukey:

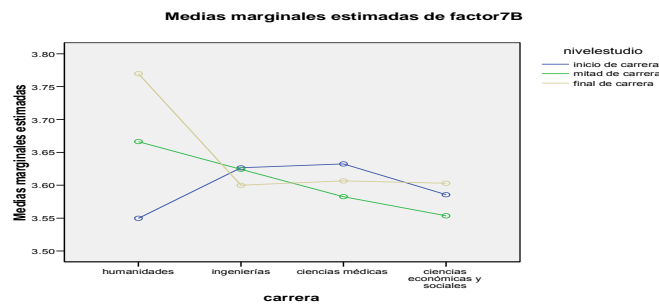
Tabla nº 150: Comparaciones múltiples, carrera, factor 7

DHS de Tukey	Carrera (I)	Carrera (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip.	Signif	Intervalo de confianza al 95%.	
						Límite superior	Límite inferior
	humanidades	ingenierías	,0427	,03102	,514	-,0371	,1225
		ciencias médicas	,0528	,03113	,327	-,0273	,1329
		ciencias econ y ociales	,0789	,03118	,056	-,0013	,1591

Basado en las medias observadas.

Con estos resultados obtenemos la siguiente gráfica:

Gráfica nº 61



La gráfica indica que los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de Humanidades de final de carrera mientras que los que menos preferencia muestran son los de Humanidades de inicio de carrera y los de Ciencias Económicas y Sociales de mitad de carrera.

El análisis de las tablas Post Hoc nos muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las diversas categorías de la variable carrera en el factor 7 (madurez).

CAPÍTULO VII: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Martínez (2004) señala que en la investigación coexiste una pluralidad de corrientes que orienta los fenómenos estudiados.

Añade que son diversas las tipologías establecidas pero que al abordar las tendencias de la labor investigativa básicamente prevalecen dos grupos: el esquema que considera los paradigmas empírico-analíticos y que se sitúa en la perspectiva de la metodología cuantitativa y el interpretativo simbólico y el crítico, ambos instalados en la perspectiva de la investigación cualitativa.

Esta autora afirma que en la investigación sobre la práctica de la acción socio-educativa ha cobrado un gran auge la línea de investigación interpretativa y cualitativa. Esta perspectiva ha cuestionado el empleo exclusivo de los modelos positivistas para el estudio de los fenómenos socio-educativos ya que éstos son de índole personal y social. En consecuencia, se ha subrayado la importancia del estudio de las acciones y los comportamientos de los sujetos en escenarios sociales simbólicos en los que se desarrolla la actividad educativa.

Dentro de este paradigma, señala la autora, han surgido movimientos de investigación en los que se han privilegiado el estudio desde el punto de vista de los propios implicados en las actividades socio-educativas y el empleo de métodos y técnicas cualitativas que favorecen el conocimiento en profundidad.

Martínez (2004) favorece la investigación cualitativa en los trabajos socio-educativos, ya que permite comprender en profundidad la problemática estudiada.

Esta autora señala que para el análisis de los datos en la investigación cualitativa las estrategias de recogida de información empleadas son las siguientes: la observación, las entrevistas, grupos de discusión y los documentos personales.

Yela (1994) advierte que un estudio científico, sobre todo en las ciencias humanas, como el que atañe a la educación, puede ser cualitativo, aunque favorece que se utilice la metodología cualitativa combinada con la cuantitativa, es decir, un diseño mixto. Este autor señala que el análisis cualitativo expresa, ordena, describe, analiza e interpreta los datos mediante conceptos, razonamientos y palabras. Afirma, además, que toda investigación cualitativa debe ofrecer una clara exposición de las técnicas usadas y de los criterios de recogida, ordenación, análisis e interpretación de los datos, de modo que pueda ser reproducida, confirmada o refutada por otros investigadores.

Los datos recogidos han de ser ordenados para su posterior análisis. Esta ordenación permite una primera organización e interpretación de los datos. Argumenta que para avanzar en la ordenación se precisa codificar los datos, clasificarlos en las categorías adecuadas, con la ayuda de una clave de abreviaturas y símbolos, y con los datos así recogidos, ordenados e interpretados, se dispone de la base en donde se fundamenta el análisis final.

Cuenta para ello, de múltiples técnicas para garantizar la coherencia lógica, la fidelidad de la observación y la plausibilidad de las interpretaciones. Entre estas técnicas favorece las matrices representativas que facilitarán el análisis haciendo hincapié en la comprensión significativa de los datos y en la expresión conceptual y verbal de los sujetos y considera que la investigación cualitativa aumenta la precisión de la investigación cuantitativa.

7.1 Investigación cualitativa

7.1.1 Descripción del trabajo

La investigación que presentamos se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo con un grupo de estudiantes de cuatro facultades.

Además del análisis cuantitativo se incluyó la recogida de información cualitativa mediante las técnicas apropiadas para este propósito como una forma de comprender en profundidad los aspectos abordados en la presente investigación.

7.1.2 Objetivo de esta parte del trabajo

El objetivo principal de esta parte es favorecer el discurso de los estudiantes sobre el fenómeno de los valores a fin de captar la percepción que tienen los mismos sobre los valores y acerca de los contextos que consideran que más han influido en su captación de valores.

Debido a que toda investigación cualitativa debe ofrecer una clara exposición de las técnicas usadas y de los criterios de recogida, ordenación, análisis e interpretación de los datos, de modo que pueda ser reproducida, confirmada o refutada por otros investigadores, en esta parte del informe se realiza una breve descripción de las mismas.

7.2 Proceso metodológico

7.2.1 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en el abordaje cualitativo

Para determinar la percepción que tienen los estudiantes sobre los contextos que más han influido en su apropiación de valores y para conocer sus puntos de vista sobre el fenómeno de los valores, en este abordaje cualitativo se seleccionaron como técnicas de recogida de información, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.⁷⁴

7.2.2 Proceso y condiciones para la realización de la entrevista en profundidad

- Se elaboró una guía de entrevistas siguiendo el modelo de Brinkmann (1991)
- Se seleccionaron veinte estudiantes (dos grupos de diez) utilizando los siguientes criterios:
 - ✓ Estudiantes matriculados de la UASD de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales entre edades de 18 a 39 años
 - ✓ Que hayan participado en la experiencia anterior (cuestionario de valores)

A los participantes se les proporcionó una amplia información de las técnicas que se iban a aplicar así como también una explicación del proceso que debía seguirse para que la aplicación de las técnicas se ajuste a las condiciones de validez y fiabilidad exigidas, a fin de que se pueda elaborar una adecuada interpretación acerca del fenómeno en estudio.

Se sostuvieron dos encuentros de media hora por participante en los cuales se creó un clima distendido. Los participantes tuvieron además explicación acerca de la finalidad, anonimato y utilización de la información.

7.3 Aspectos comunicados

- Motivos e intenciones de la investigación
- Seguridad de anonimato
- Permiso para libre expresión
- No juicios de valor

Además:

- Se establecieron controles de tiempo
- Se utilizaron preguntas abiertas, las cuales se simplificaron para evitar confusiones
- La investigadora se acercó al lenguaje de los entrevistados
- Se formularon las preguntas de forma clara y sencilla evitando que las mismas contuvieran múltiples interpretaciones
- Se les motivó a responder un cuestionario estructurado

Para la realización de la entrevista se contó con el esquema guía siguiendo el modelo de Brinkmann (1991). Con el equipo de dos profesores y un observador, se tomó nota acerca de lo que iban respondiendo los participantes con fines de facilitar el análisis de los datos recogidos en la entrevista.

7.4 Esquema guía

1. ¿Piensas tú que todos los valores son igualmente importantes para todas las personas como principios que guían sus vidas?
2. ¿Cómo interpretas que el dominio o factor valórico Competencia psicológica que comprende los valores 14 (autorrespeto), 31 (libertad), 43 (despreocupación), 48 (inteligente), 42 (sano), 41 (eligiendo mis propias metas) y 5 (libertad) haya obtenido las más altas evaluaciones en el cuestionario de valores?
3. ¿Cómo interpretas que el dominio poder y orden social que comprende los valores 23 (reconocimiento social), 46 (conservando mi imagen), 12 (riqueza), 55 (exitoso), 13 (seguridad nacional), 8 (orden social), 27 (autoridad), 3 (poder social), 7 (sentido de pertenencia), 15 (reciprocidad de favores), 39 (influyente), 34 (ambicioso) y 11 (buenos modales) y el dominio estimulación/hedonismo que comprende los valores 25 (una vida variada), 37 (ser audaz), 9 (una vida excitante), 53 (curioso), 16 (creatividad), 50 (disfrutar de la vida), 4 (placer) hayan obtenido la más baja evaluación en el cuestionario de valores?
4. ¿Por qué crees que el valor 10 (dar significado a mi vida) haya obtenido la más alta puntuación en el cuestionario de valores?
5. ¿Por qué crees que el valor 3 (poder social) haya obtenido la puntuación más baja en el cuestionario de valores?
6. ¿Tienes algún comentario u opinión acerca del tema de los valores?

7.5 Análisis del contenido de la entrevista

Revisando las guías se procedió (el equipo: investigadora, dos profesores y un observador) a realizar un análisis de las mismas. Para la comprensión del contenido se realizó un proceso de reducción de respuestas construyendo una lista de significados.

Los datos se organizaron, fueron clasificados y luego codificados, previa elaboración de listas de palabras significativas, del discurso de los participantes en las entrevistas y en los grupos de discusión.

A partir de un listado de las ideas centrales se elaboró una clasificación de las unidades de significado, indicando las frecuencias. Luego se estableció un sistema de categorías a partir de las unidades de significado. La identificación de las ideas centrales de la entrevista se representa por códigos para facilitar la interpretación de las respuestas

7.6 Proceso de codificación del contenido de la entrevista

Para el análisis del contenido de la entrevista se utilizó la codificación que consiste en un proceso en el que las características importantes de los contenidos del mensaje son transformadas en unidades que faciliten el análisis. En este estudio los códigos han sido asignados a las ideas centrales del discurso de cada participante con el objetivo de simplificar las informaciones recogidas.

Se siguió el siguiente proceso:

- Identificación de palabras importantes
- Listado

Tomando en cuenta las respuestas de la entrevista, se clasificaron las respuestas en las siguientes dimensiones:

1. Importancia de los valores
2. Competencia psicológica
3. Poder y orden social y estimulación/hedonismo
4. Dar significado a mi vida
5. Poder
6. Opiniones sobre tema valores

7.7 Categorías de respuestas en cada dimensión

7.7.1 Dimensión 1: Importancia de los valores

¿piensas tú que todos los valores son igualmente importantes para todas las personas como guías de conductas?

Categorías: NSI - No son igualmente importantes

SII - Son igualmente importantes

NSS - No siempre son igualmente importantes

7.7.2 Dimensión 2: Importancia de la dimensión competencia psicológica

¿Cómo interpretas que el dominio o factor valórico competencia psicológica que comprende los valores 14 (autorrespeto), 31 (libertad), 43 (despreocupación), 48 (inteligente), 42 (sano), 41 (eligiendo mis propias metas) y 5 (libertad) haya obtenido las más altas evaluaciones en el cuestionario de valores?

Categorías: PEC – Propio esfuerzo para lograr carrera

PDP – Para desarrollarme como persona

PTD – Permite tomar decisiones

LTD – Libertad para tomar decisiones

7.7.3 Dimensión 3: Poder y orden social y estimulación/hedonismo

¿Cómo interpretas que el dominio Poder y orden social que comprende los valores 23 (reconocimiento social), 46 (conservando mi imagen), 12 (riqueza), 55 (exitoso), 13 (seguridad nacional), 8 (orden social), 27 (autoridad), 3 (poder social), 7 (sentido de pertenencia), 15 (reciprocidad de favores), 39 (influyente), 34 (ambicioso) y 11 (buenos modales) haya obtenido la más baja evaluación en el cuestionario de valores?

Categorías: NEP – No es de prioridad

NCM – No corresponden a las metas que tenemos

NSL – No son los más importantes

NAV – No están acorde con los valores familiares

7.7.4 Dimensión 4: Dar significado a mi vida

¿Por qué crees que el valor 10 (dar significado a mi vida) haya obtenido la más alta puntuación en el cuestionario de valores?

Categorías: TMV – Hay que tener una meta en la vida

ECU – Elegir una carrera universitaria

SIM – Sinónimo de madurez

7.7.5 Dimensión 5: Poder

¿Por qué crees que el valor 3 (poder) haya obtenido la más baja puntuación en el cuestionario de valores?

Categorías: NIP – No nos interesa el poder

TAF – Te aleja de la familia

EPC – El poder corrompe

7.7.6 Dimensión 6: Opiniones sobre tema de valores

¿Tienes algún comentario u opinión acerca del tema de los valores?

Categorías: PCV - Este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores

DEU - Este tema debe enseñarse en la universidad

TMI - Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis

7.8 Análisis de las dimensiones y categorías de la entrevista en profundidad

7.8.1 Dimensión 1: Importancia de los valores

Esta dimensión corresponde a la pregunta 1 de la entrevista en profundidad, ¿piensas tú que todos los valores son igualmente importantes para todas las personas como guías de conductas?

Las categorías para esta dimensión fueron:

Categorías: NSI - No son igualmente importantes

SII - Son igualmente importantes

NSS - No siempre son igualmente importantes

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

Sujeto 1: No son igualmente importantes para todas

Sujeto 2: Son importantes para todos

Sujeto 3: No son igualmente importantes

Sujeto 4: No son igualmente importantes

Sujeto 5: La importancia varía de un sujeto a otro

Sujeto 6: No todos le damos igual importancia

Sujeto 7: Son importantes para todos

Sujeto 8: No tienen la misma importancia

Sujeto 9: No son igualmente importantes

Sujeto 10: No son igualmente importantes

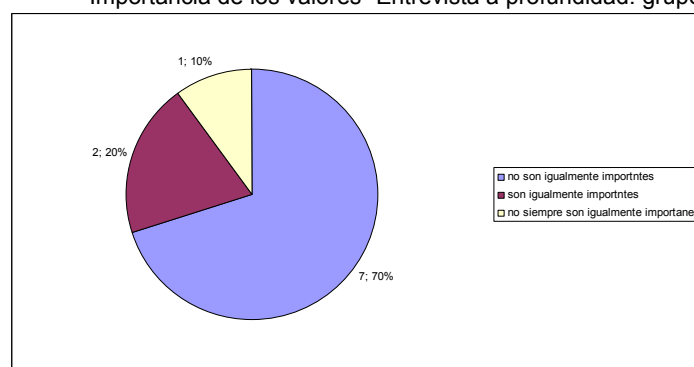
Tabla nº 151: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 1: Importancia de los valores, grupo 1

Sujeto	No son igualmente importantes (NSI)	Son igualmente importantes (SII)	No siempre son igualmente importantes (NSS)
1	x		
2		x	
3	x		
4	x		
5			x
6	x		
7		x	
8	x		
9	x		
10	x		

Tabla nº 152: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 1, Importancia de los valores- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
NSI – No son igualmente importantes	7	70
SII – Son igualmente importantes	2	20
NSS – No siempre son igualmente importantes	1	10

Gráfica nº 62: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 1, Importancia de los valores- Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión Valores igualmente importantes resultó ser, no son igualmente importante (70%), seguida por la categoría, son igualmente importantes (20%) mientras que la categoría menos representativa resultó ser, no siempre son igualmente importantes (10%).

Para comprobar la validez de estos resultados un investigador ayudante, en la presencia de un observador, repitió la experiencia con un grupo de diez estudiantes que había participado en el cuestionario de valores con características similares a las del primer grupo (cinco hombres y cinco mujeres, de las mismas facultades, con edades entre 25 y 39 años).

Respuestas del grupo 2:

- Sujeto 1: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 2: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 3: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 4: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 5: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 6: Es diferente para cada uno
- Sujeto 7: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 8: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 9: No son igualmente importantes para todas
- Sujeto 10: No son igualmente importantes para todas

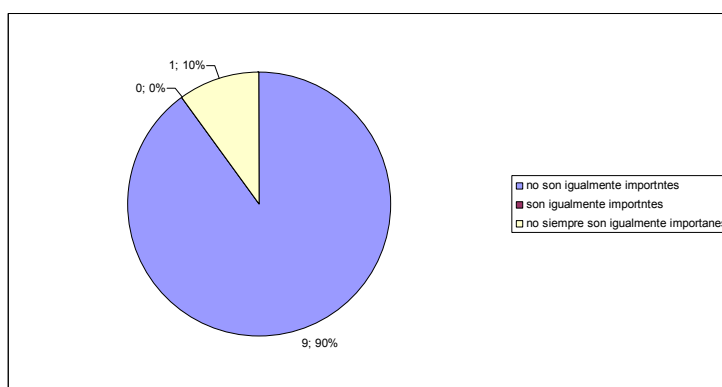
Tabla n° 153: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión n° 1: Importancia de los valores, grupo 2

Sujeto	No son igualmente importantes (NSI)	Son igualmente importante (SII)	No siempre son igualmente importantes (NSS)
1	x		
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		
6			x
7	x		
8	x		
9	x		
10	x		

Tabla n° 154: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 1, Importancia de los valores- Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
NSI – no son igualmente importantes	9	90
SII – son igualmente importantes	0	00
NSS – no siempre son igualmente importantes	1	10

Gráfica n° 63: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 1, Importancia de los valores- Entrevista a profundidad: grupo 2



En la réplica de la técnica de entrevista y para la misma dimensión, la categoría más representativa no son igualmente importantes coincide con la del primer grupo. De igual modo la categoría de no siempre son igualmente importantes coincide en un 10%

con el caso anterior. En este caso, sin embargo, la categoría son igualmente importantes no tiene representación.

7.8.2 Dimensión 2: Importancia de la competencia psicológica

Esta dimensión corresponde a la pregunta 2 de la entrevista en profundidad ¿cómo interpretas que el dominio o factor (5) Competencia psicológica que comprende los valores 14 (autorrespeto), 31 (libertad), 43 (despreocupación), 48 (inteligente), 42 (sano), 41 (eligiendo mis propias metas) y 5 (libertad) haya obtenido las más altas evaluaciones en el cuestionario de valores?

Las categorías para esta dimensión fueron:

- Categorías: PEC – Propio esfuerzo para lograr carrera
- PDP – Para desarrollarme como persona
- PTD – Permite tomar decisiones
- LTD – Libertad para tomar decisiones

Tabla nº 155: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad Dimensión nº 2: Importancia de la competencia psicológica, grupo 1

Sujeto	Propio esfuerzo para lograr carrera (PEC)	Para desarrollarme como persona (PDP)	Permite tomar decisiones (PTD)	Libertad para tomar decisiones (LTD)
1				X
2	X			
3	X			
4		X		
5	X			
6				X
7		X		
8			X	
9		X		
10	X			

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, Humanidades, Ingenierías, C. Médicas y C. Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

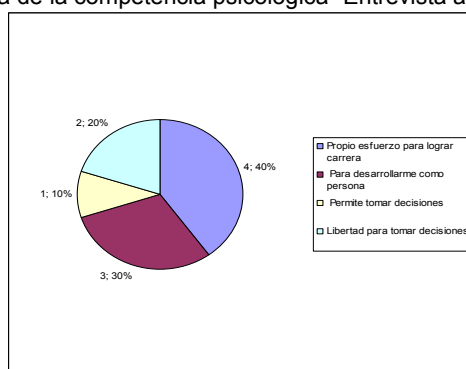
- Sujeto 1: Tener libertad para tomar decisiones
- Sujeto 2: Tener éxito en los estudios con nuestra competencia
- Sujeto 3: Con nuestra competencia psicológica queremos tener éxito en los estudios
- Sujeto 4: Queremos realizarnos con el esfuerzo y la competencia psicológica
- Sujeto 5: Con esfuerzo queremos lograr una carrera
- Sujeto 6: Tener libertad para tomar decisiones

- Sujeto 7: Haciendo uso de nuestra competencia y esfuerzo queremos lograr éxito
 Sujeto 8: Con nuestra competencia queremos tener un título
 Sujeto 9: A la competencia psicológica se le da más importancia porque ayuda a desarrollarnos
 Sujeto 10: Porque con nuestra competencia y esfuerzo lograremos realizarnos

Tabla nº 156: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 2, Importancia de la competencia psicológica- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
PEC – Propio esfuerzo para lograr carrera	4	70
PDP – Para desarrollarme como persona	3	20
PTD – Permite tomar decisiones	1	10
LTD – Libertad para tomar decisiones	2	20

Gráfica nº 64: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 2, Importancia de la competencia psicológica- Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión Competencia psicológica resultó ser propio esfuerzo para lograr carrera (40%), seguida por la categoría para desarrollarme como persona (30%) y libertad para tomar decisiones, mientras que la categoría menos representativa resultó ser permite tomar decisiones (10%).

Para comprobar la validez el resultado de las respuestas del segundo grupo fueron:

- Sujeto 1: Queremos realizarnos con nuestro esfuerzo
 Sujeto 2: Tener libertad para tomar decisiones
 Sujeto 3: Queremos lograr una carrera con nuestro propio esfuerzo
 Sujeto 4: Queremos desarrollarnos con nuestras propias capacidades
 Sujeto 5: Se quiere lograr una carrera con nuestro propio esfuerzo
 Sujeto 6: Queremos hacernos profesionales con nuestras propias capacidades
 Sujeto 7: Porque con las competencias psicológicas y nuestro esfuerzo queremos superarnos

Sujeto 8: Se valora la libertad para decidirse

Sujeto 9: Se quiere lograr el título con esfuerzo y nuestras propias capacidades

Sujeto 10: Para ser alguien en la vida tenemos que estudiar haciendo uso de nuestras capacidades

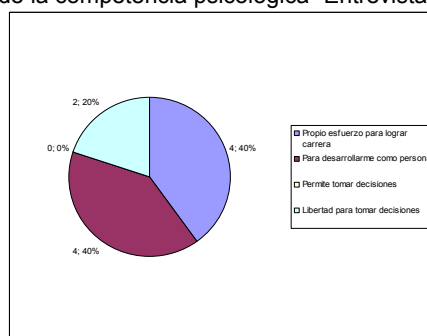
Tabla nº 157: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 2: Importancia de la competencia psicológica, grupo 2

Sujeto	Propio esfuerzo para lograr carrera (PEC)	Para desarrollarme como persona (PDP)	Permite tomar decisiones (PTD)	Libertad para tomar decisiones (LTD)
1	x			
2				x
3		x		
4		x		
5	x			
6	x			
7		x		
8				x
9		x		
10	x			

Tabla nº 158: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 2, Importancia de la competencia psicológica- Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
PEC – Propio esfuerzo para lograr carrera	4	40
PDP – Para desarrollarme como persona	4	40
PTD – Permite tomar decisiones	0	00
LTD – Libertad para tomar decisiones	2	20

Gráfica nº 65: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 2, Importancia de la competencia psicológica- Entrevista a profundidad: grupo 2



Las categorías más representativas fueron propio esfuerzo para lograr carrera y para desarrollarme como persona con un 40% cada una y libertad para tomar decisiones con un 20%. La categoría permite tomar decisiones no obtuvo representación.

Dimensión 3: Poder y orden social y estimulación/hedonismo

- Categorías: NEP – No es de prioridad
NCM – No corresponde a las metas que tenemos
NSL – No son los más importantes
NAV – No están acorde con los valores familiares

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

- Sujeto 1: Considero que estos dominios valóricos obtuvieron las más bajas puntuaciones porque no buscamos hedonismo, riqueza ni poder, sólo buscamos una carrera para conseguir trabajo
- Sujeto 2: Porque no estamos interesados por el poder ni el dinero, sólo Buscamos estudiar, trabajar y ayudar a la familia
- Sujeto 3: Al parecer al estudiante de la UASD no le interesa riqueza ni poder ni reconocimiento social. Estamos aquí por una carrera y esos valores nos alejan de la carrera
- Sujeto 4 : Estos dominios, probablemente, obtuvieron la más baja evaluación porque no corresponden a las metas de los estudiantes.
- Sujeto 5 : Porque esas no son prioridades de nosotros los estudiantes
- Sujeto 6 : No nos interesa el poder y la riqueza
- Sujeto 7 : Estamos aquí porque no nos interesa la riqueza, el poder ni el hedonismo. No queremos ser corruptos. Queremos conseguir trabajo para ayudar a la familia
- Sujeto 8 : Probablemente porque el interés de los estudiantes sea diferente a esos valores
- Sujeto 9 : Porque esos no son los valores de los estudiantes
- Sujeto10 : Eso indica que esos son los valores menos importantes. Nosotros consideramos importantes los valores familiares.

7.8.3 Dimensión nº 3: Poder y orden social y estimulación/hedonismo, primer grupo

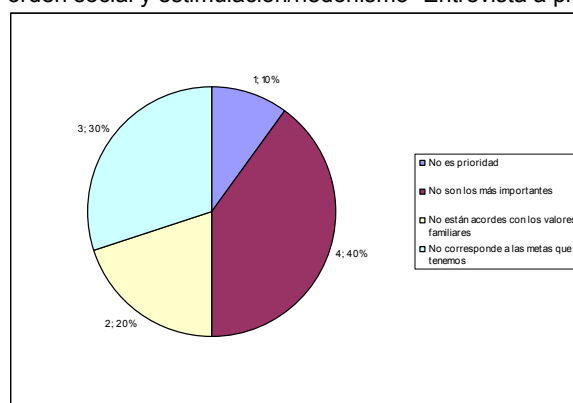
Tabla nº 159: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 3: Poder y orden social y estimulación/hedonismo, grupo 1

Sujeto	No es de prioridad (NEP)	No corresponde a las metas que tenemos (NCM)	No son los más importantes (NSL)	No están acorde con los valores familiares (NAV)
1		X		
2		X		
3		X		
4		X		
5	X			
6			X	
7				X
8				X
9			X	
10				X

Tabla nº 160: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 3,
Poder y orden social y estimulación/hedonismo- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
NEP – No es prioridad	1	10
NCM – No corresponde a las metas que tenemos	4	40
NSL – No son los más importantes	2	20
NAV – No están acordes con los valores familiares	3	30

Gráfica nº 66: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 3,
Poder y orden social y estimulación/hedonismo- Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión poder y orden social y estimulación/hedonismo resultó ser no son los más importantes (40%), seguida por la categoría no corresponden a las metas que tenemos (30%) y no están acordes con los

valores familiares (20%), mientras que la categoría menos representativa resultó ser no es prioridad (10%).

Para comprobar la validez el resultado de las respuestas del segundo grupo fueron:

- Sujeto 1 : Porque esos valores no son considerados los más importantes
- Sujeto 2 : Porque esos valores nos alejan de las metas de estudio
- Sujeto 3 : Porque esos valores no son prioritarios para nosotros
- Sujeto 4 : Porque esos valores no son los que nos dieron nuestros padres
- Sujeto 5 : Porque esos valores no son los más importantes para los estudiantes de la UASD
- Sujeto 6 : Porque no nos interesan esos valores
- Sujeto 7 : Porque los valores no son los más importantes para nosotros
- Sujeto 8 : Porque los valores de estos dominios son los menos importantes para nosotros
- Sujeto 9 : Porque estos valores no están acordes con nuestros intereses
- Sujeto 10: Porque no son importantes

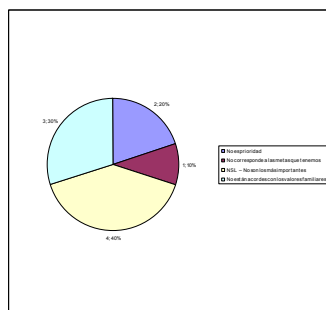
Tabla nº 161: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 3: Poder y orden social y estimulación/hedonismo, grupo 2

Sujeto	No es de prioridad (NEP)	No corresponde a las metas que tenemos (NCM)	No son los más importantes (NSL)	No están acordes con los valores familiares (NAV)
1			x	
2		x		
3	x			
4				x
5			x	
6	x			
7			x	
8				x
9			x	
10				x

Tabla nº 162: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 3,
Poder y orden social y estimulación/hedonismo- Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
NEP – No es prioridad	2	20
NCM – No corresponde a las metas que tenemos	1	10
NSL – No son los más importantes	4	40
NAV – No están acordes con los valores familiares	3	30

Gráfica n° 67: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 3, Poder y orden social y estimulación/hedonismo- Entrevista a profundidad: grupo 2



Las categorías más representativas fueron no son los más importantes 40% y no están acordes con los valores familiares 30% seguidas de no es prioridad 20%. La categoría no corresponde a las metas que tenemos obtuvo un 10 %.

7.8.4 Dimensión 4: Dar significado a mi vida

Categorías: TMV – Hay que tener una meta en la vida

ECU – Elegir una carrera universitaria da significado a mi vida

SIM – Sinónimo de madurez

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, de Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y C. Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

Sujeto 1 : Para los jóvenes es muy importante elegir sus propias metas

Sujeto 2 : Creo que este valor alcanzó la mejor puntuación porque para nosotros los estudiantes es importante la elección de la meta de estudio es importante para ser alguien mañana. Esto da significado a mi vida.

Sujeto 3 : Es muy importante para los estudiantes elegir su carrera que le va a dar significado a su vida.

Sujeto 4 : Porque elegir una meta va a guiar tu conducta.

Sujeto 5 : Porque para realizarnos tenemos que elegir una meta

Sujeto 6 : Porque nosotros elegimos las metas que consideramos importantes en la vida

Sujeto 7 : Al decidir una carrera hemos elegido una meta que nos marcará para Siempre y dará significado a nuestras vidas

Sujeto 8 : Después de terminado el bachillerato lo que más nos emociona es elegir nuestra meta, una carrera

Sujeto 9 : Porque lo más importante para los estudiantes es elegir por sí mismos sus metas

Sujeto 10: Porque para nosotros es importante elegir nuestra meta y actuar en función de ella.

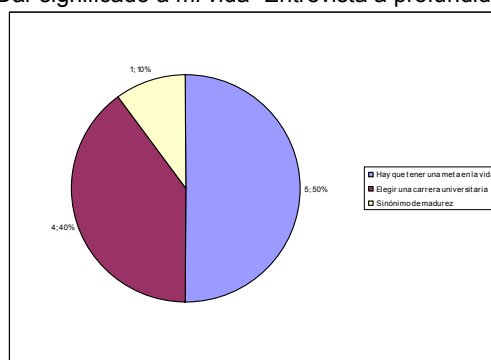
Tabla n° 163: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión n° 4: Dar significado a mi vida, grupo 1

Sujeto	Hay que tener una meta en la vida (TMV)	Elegir una carrera universitaria (ECU)	Sinónimo de madurez (SIM)
1	x		
2		x	
3		x	
4	x		
5	x		
6	x		
7		x	
8		x	
9	x		
10			x

Tabla n° 164: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 4,
Dar significado a mi vida- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
TMV – Hay que tener una meta en la vida	5	50
ECU – Elegir una carrera universitaria	4	40
SIM – Sinónimo de madurez	1	10

Gráfica n° 68: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 4,
Dar significado a mi vida- Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión Dar significado a mi vida resultó ser hay que tener una meta en la vida (50%), seguida por la categoría elegir una carrera universitaria (30%), mientras que la categoría menos representativa resultó ser sinónimo de madurez(10%).

Para comprobar la validez el resultado de las respuestas del segundo grupo fueron:

Sujeto 1 : Pienso que es muy importante para el joven poder elegir sus metas,

sobre todo una carrera

- Sujeto 2: Creo que es muy importante para el estudiante elegir sus metas
- Sujeto 3 : Los jóvenes estamos preparados para decidir nuestro futuro eligiendo nuestra carrera para dar significado a nuestras vidas
- Sujeto 4 : Porque para los estudiantes es importante elegir sus propias metas como lo es la carrera
- Sujeto 5 : Porque es importante elegir metas en la vida
- Sujeto 6 : Porque es importante elegir metas porque ya no eres un niño para que decidan por ti, ya nosotros podemos elegir nuestra carrera
- Sujeto 7 : Porque los estudiantes de la UASD eligen sus metas de estudio y eso guiará nuestra conducta
- Sujeto 8 : Porque es importante decidir nuestro futuro
- Sujeto 9 : Porque los jóvenes queremos decidir por nosotros mismos estamos maduros para elegir
- Sujeto 10: Porque al elegir metas le damos dirección a nuestro comportamiento

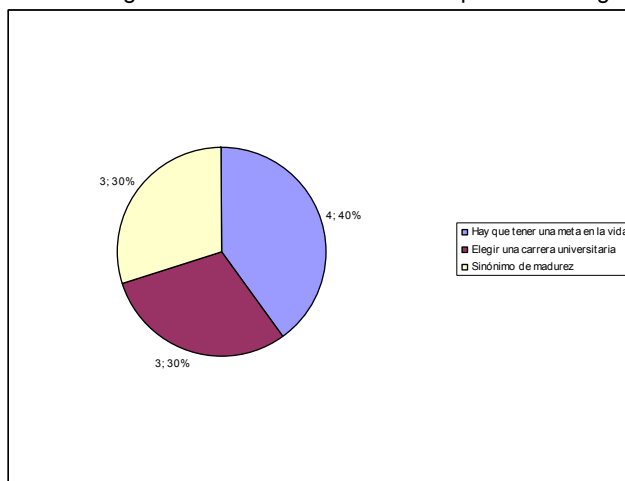
Tabla n° 165: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad Dimensión n° 4: Dar significado a mi vida, grupo 2

Sujeto	Hay que tener una meta en la vida (TMV)	Elegir una carrera universitaria (ECU)	Sinónimo de madurez (SIM)
1		x	
2			x
3		x	
4		x	
5	x		
9			x
7	x		
8	x		
9			x
10	x		

Tabla n° 166: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 4, Dar significado a mi vida- Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
TMV – Hay que tener una meta en la vida	4	40
ECU – Elegir una carrera universitaria	3	30
SIM – Sinónimo de madurez	3	30

Gráfica n° 69: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 4, Dar significado a mi vida- Entrevista a profundidad: grupo 2



La categoría más representativa fue hay que tener una meta en la vida 40% y % seguida de elegir una carrera universitaria 30% y sinónimo de madurez (30%).

7.8.5 Dimensión 5: Poder

Categorías: NIP – No nos interesa el poder
 TAF – Te aleja de la familia
 EPC – El poder corrompe

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

- Sujeto 1 : El poder te hace olvidar tu familia
- Sujeto 2 : Creo que el poder alcanzó baja puntuación porque no estamos interesados en alcanzar poder sino en estudiar y conseguir trabajo
- Sujeto 3 : Porque el poder corrompe
- Sujeto 4 : Porque los estudiantes no tenemos interés en el poder ya que en esta sociedad el poder trae corrupción
- Sujeto 5 : Porque el poder te lleva a negocios ilícitos
- Sujeto 6 : Porque el poder te aleja de la familia
- Sujeto 7 : El poder te impide ser justo
- Sujeto 8 : El poder trae corrupción
- Sujeto 9 : Porque el poder se usa para beneficio propio
- Sujeto 10: Porque con el poder se cometen injusticias

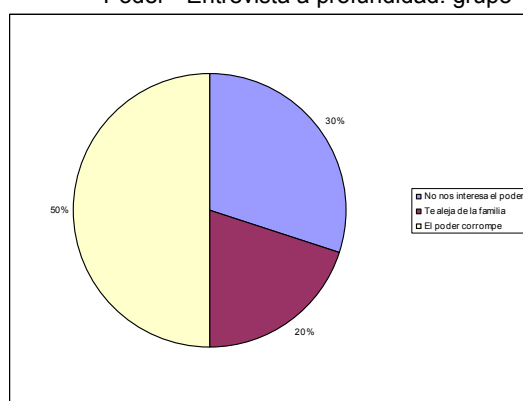
Tabla nº 167: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 5: Poder, grupo 1

Sujeto	No nos interesa el poder (NIP)	Te aleja de la familia (TAF)	El poder corrompe (EPC)
1		X	
2	X		
3	X		
4	X		
5			X
6		X	
7			X
8			X
9			X
10			X

Tabla nº 168: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 5,
Poder I- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
NIP – No nos interesa el poder	3	30
TAF – Te aleja de la familia	2	20
EPC – El poder corrompe	5	50

Gráfica nº 70: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 5,
Poder - Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión poder social resultó ser el poder corrompe (50%), seguida por la categoría no nos interesa el poder (30%), mientras que la categoría menos representativa resultó ser te aleja de la familia (20%).

Para comprobar la validez el resultado de las respuestas del segundo grupo fueron:

Sujeto 1 : El poder te hace olvidar tu familia

Sujeto 2 : No estamos interesados en el poder y la curiosidad

Sujeto 3 : No nos interesa el poder. corrompe.

Sujeto 4 : No hay interés en el poder ya que corrompe

Sujeto 5 : El poder te lleva a conflictos sociales

Sujeto 6 : El poder te hace olvidar la familia y la curiosidad no es buena

Sujeto 7 : El poder es igual corrupción

Sujeto 8 : Porque el poder trae corrupción

Sujeto 9 : Porque el poder trae corrupción

Sujeto 10: Porque el poder corrompe

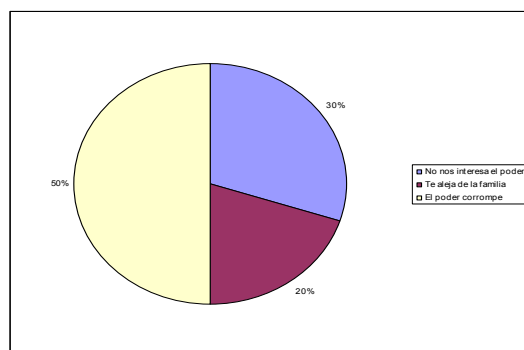
Tabla n° 169: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión n° 5: Poder, grupo2

Sujeto	No nos interesa el poder (NIP)	Te aleja de la familia (TAF)	El poder corrompe (EPC)
1		x	
2	x		
3	x		
4	x		
5			x
6		x	
7			x
8			x
9			x
10			x

Tabla n° 170: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 5,
Poder - Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
NIP - No nos interesa el poder	3	30
TAF - Te aleja de la familia	2	20
EPC - El poder corrompe	5	50

Gráfica n° 71: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 5, Poder - Entrevista a profundidad: grupo 2



La categoría más representativa de la dimensión poder social resultó ser el poder corrompe (50%), seguida por la categoría no nos interesa el poder (30%), mientras que la categoría menos representativa resultó ser te aleja de la familia (20%). Estos resultados coinciden totalmente con los obtenidos con el grupo 1.

7.8.6 Dimensión 6: Opiniones sobre tema de valores

Categorías: PCV - Este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores
 DEU - Este tema debe enseñarse en la universidad
 TMI - Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis

Respuestas del grupo 1:

El grupo 1 estuvo conformado por diez estudiantes (cinco hombres y cinco mujeres) en edades de 17 a 39 años, de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Las respuestas fueron:

- Sujeto 1 : Los valores han cambiado. Hay crisis de valores
- Sujeto 2 : Hay que retomar los valores familiares y sociales
- Sujeto 3 : Tratar los valores permite tener conciencia sobre ellos
- Sujeto 4 : Este tema es muy importante y hay que darlo en la universidad
- Sujeto 5 : El tema de los valores es muy importante
- Sujeto 6 : Los valores han cambiado
- Sujeto 7 : Es un tema importante
- Sujeto 8 : Se deben impartir en una asignatura
- Sujeto 9 : Hay que orientar la familia, la escuela y las universidades para formar en valores
- Sujeto 10: Este tema permite tener conciencia de cuáles son nuestros valores

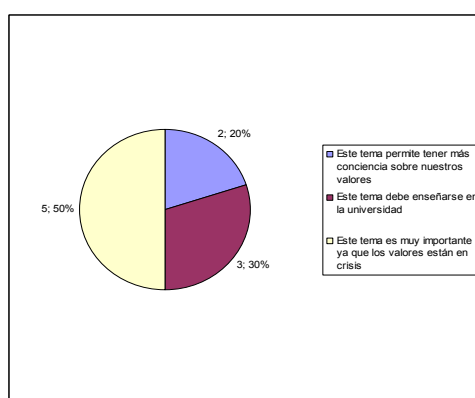
Tabla nº 171: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 6: Opiniones sobre el tema de valores, grupo 1

Sujeto	Este tema permite tener más conciencias obre nuestros valores (PVC)	Este tema debe enseñarse en la universidad (DEU)	Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis (TMI)
1			x
2			x
3	x		
4		x	
5			x
6			x
7			x
8		x	
9		x	
10	x		

Tabla nº 172: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 6,
Opiniones sobre el tema de valores- Entrevista a profundidad: grupo 1

Categorías	Total	%
PVC – Este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores	2	20
DEU – Este tema debe enseñarse en la universidad	3	30
TMI – Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis	5	50

Gráfica nº 72: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 6,
Opiniones sobre eel tema de valores- Entrevista a profundidad: grupo 1



La categoría más representativa de la dimensión Comentario del tema de valores resultó ser este tema es muy importante ya que los valores están en crisis (50%), seguida por la categoría este tema debe enseñarse en la universidad (30%), mientras que la

categoría menos representativa resultó ser este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores (20%).

Para comprobar la validez el resultado de las respuestas del segundo grupo fueron:

- Sujeto 1 : Hay que trabajar los valores en la UASD para combatir los antivalores que tanto daño hacen a la sociedad
- Sujeto 2 : El tema de los valores es muy importante y debe constituirse en una materia para todas las carreras
- Sujeto 3 : Los valores sociales se han perdido y hay que retomarlos
- Sujeto 4 : Los antivalores en esta sociedad se han ganado a los valores
- Sujeto 5 : Hay que trabajar los valores en todos los centros educativos incluyendo la universidad
- Sujeto 6 : En la universidad se debe enseñar valores. Hay profesores y empleados corruptos
- Sujeto 7 : En la UASD hay que trabajar valores porque hay empleados que alteran notas por dinero
- Sujeto 8 : Los valores han ido cambiando con el tiempo
- Sujeto 9 : Cuando éramos pequeños teníamos valores diferentes a los de ahora
- Sujeto 10: El tema de valores debe tratarse en escuelas y universidades

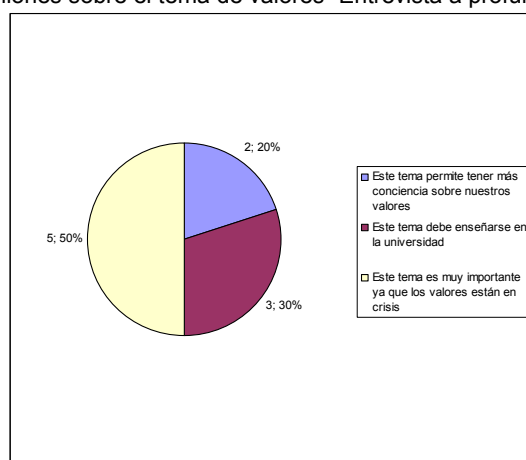
Tabla nº 173: Distribución de respuestas de los participantes en la entrevista a profundidad
Dimensión nº 6: Opiniones sobre el tema de valores, grupo 2

Sujeto	Este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores (PVC)	Este tema debe enseñarse en la universidad (DEU)	Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis (TMI)
1		X	
2			X
3			X
4			X
5		X	
6			X
7		X	
8			X
9	X		
10		X	

Tabla nº 174: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 6, Opiniones sobre el tema de valores- Entrevista a profundidad: grupo 2

Categorías	Total	%
PVC – Este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores	1	10
DEU – Este tema debe enseñarse en la universidad	4	40
TMI – Este tema es muy importante ya que los valores están en crisis	5	50

Gráfica nº 73: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías de la dimensión 6, Opiniones sobre el tema de valores- Entrevista a profundidad: grupo 2



La categoría más representativa de la dimensión Comentario del tema de valores resultó ser este tema es muy importante ya que los valores están en crisis (50%), seguida por la categoría este tema debe enseñarse en la universidad (30%), mientras que la categoría menos representativa resultó ser este tema permite tener más conciencia sobre nuestros valores (20%). Estos resultados coinciden totalmente con los obtenidos con el grupo 1.

7.9 Segunda Técnica: Grupos de Discusión

Ibáñez (1979), citado por Martínez (2004), considera que los grupos de discusión son grupos pequeños compuestos por siete u ocho participantes que en su composición y dinámica reproducen situaciones sociales de referencia. Los sujetos hablan de sus experiencias, vivencias y opiniones.

Esta técnica fue aplicada a dos grupos de diez estudiantes que habían participado en el cuestionario de valores y con las mismas características de los participantes en las entrevistas en profundidad. La duración de la experiencia fue de 1 hora 30 minutos.

Con la aplicación de la técnica grupos de discusión se buscó recoger datos sobre opiniones y vivencias de los participantes relacionadas con el fenómeno de los valores.

7.9.1 Objetivos

El objetivo principal fue conocer los contextos que más han influido en la apropiación de valores de los estudiantes participantes según sus propias percepciones y además captar datos sobre el significado que tienen para ellos los valores.

Procedimiento

Proceso y condiciones del grupo de discusión

Presentación (procedencia, carrera, nivel de estudio,..)

Explicación de la técnica y uso de la información

- Se les presentó el tema de discusión : valores y contexto
- Se establecieron controles de tiempo
- Se les motivó a que participaran
- Se les explicó el motivo de la investigación
- Se permitió libre expresión
- Del grupo surgió un líder

Las preguntas guías fueron:

- ¿Qué son valores?
- ¿Cuáles son los contextos que más han influido en su apropiación de valores
- ¿Cuáles valores consideran Uds. más importantes como guías de conducta?

Codificación

Después de hacer un listado de los temas más importantes de los grupos de discusión referida a los valores se procedió a elaborar el sistema de códigos que sintetiza las unidades de contenido más importantes.

Sistema de codificación: dimensiones y categorías

7.9.2 Dimensión 1: Concepto de valor

Categorías: CRE – Creencias que sirven de referencia para regular el comportamiento

CRI – Criterios para decidir conductas

GUI – Guías de conducta

Grupos de discusión (grupo 1) para la dimensión 1 concepto de valor

Sujeto 1: Estándar que sirve de guía de conducta

Sujeto 2: Criterios que regulan la conducta

Sujeto 3: Creencias que sirven de guía

Sujeto 4: Creencias que permiten saber qué es lo bueno y qué es lo malo

- Sujeto 5: Creencias de lo bueno y lo malo
- Sujeto 6: Es lo que nos permite saber cómo actuar
- Sujeto 7: Actitudes frente a las cosas
- Sujeto 8: Criterios para decidir una conducta
- Sujeto 9: Creencias de lo bueno y lo malo
- Sujeto 10: Guías de conducta

Tabla nº 175: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión
Dimensión1, concepto de valor, grupo 1

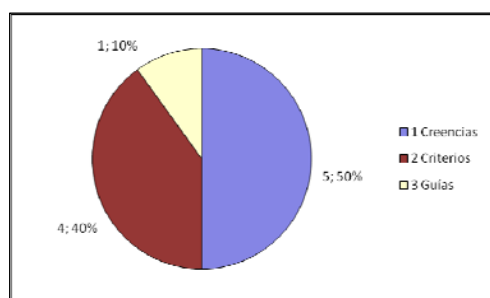
Sujeto	CRI	CRE	GUI
1			x
2	x		
3		x	
4		x	
5		x	
6	x		
7	x		
8	x		
9		x	
10		x	

Tabla nº 176: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 1: concepto de valor, grupo 1

Categorías	Total	%
CRE – Creencias que sirven de referencia para regular el comportamiento	5	50
CRI – Criterios para decidir conducta	4	40
GUI – Guías de conducta	1	10

La figura siguiente expresa gráficamente la distribución de frecuencias y porcentajes obtenida en el primer grupo de discusión de la dimensión Conceptualización de valores (obtenida en los discursos de los participantes).

Gráfico nº 74: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 1: concepto de valor, grupo 1



La categoría más representativa en esta dimensión fue Creencia (CRE). Los conceptos de valores como creencias se refieren a que los valores son creencias que le dan dirección a la conducta. La categoría correspondiente al segundo lugar fue Criterios (CRI) que conceptualiza los valores como criterios para decidir conductas y el último lugar lo ocupa la categoría Guías (GUI) que conceptualiza los valores como guías de conducta.

Para verificar la validez de la aplicación de la técnica Discusión en grupo se solicitó a otro investigador la aplicación de esta técnica a otro grupo con las mismas características del grupo anterior (estudiantes de la UASD de las facultades Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales, de los sexos masculino y femenino, en edades comprendidas entre 17 y 39 años y que además habían participado en la experiencia del cuestionario de valores).

Grupos de discusión (grupo 2) para la dimensión 1 concepto de valor

Sujeto 1: Es lo que permite saber qué es lo bueno y qué lo malo

Sujeto 2: Todo lo que valoramos como bueno

Sujeto 3: Creencias de lo que es bueno

Sujeto 4: Criterios para decidir conductas

Sujeto 5: Criterios para tomar decisiones

Sujeto 6: Creencias de lo que es bueno

Sujeto 7: Creencias que no dan los padres

Sujeto 8: Tradición de lo que es bueno

Sujeto 9: Guías de conducta

Sujeto 10: Creencias de lo que es bueno

Tabla n° 177: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión Dimensión1, concepto de valor, grupo 2

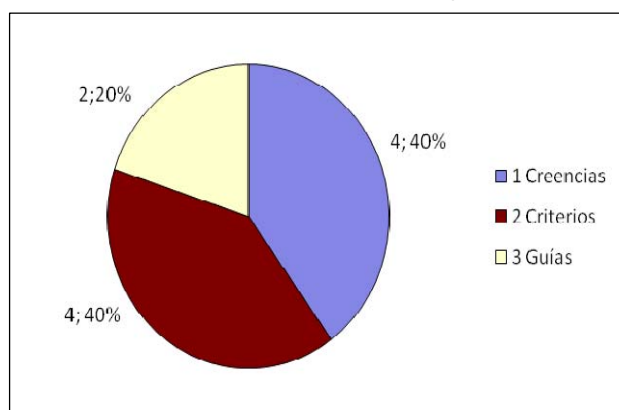
Sujeto	CRI	CRE	GUI
1	x		
2	x		
3		x	
4	x		
5	x		
6		x	
7			x
8			x
9		x	
10		x	

Tabla n° 178: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías Dimensión 1, concepto de valor, grupo 2

Categorías	Total	%
CRE - creencias que sirven de referencia para regular el comportamiento	4	40
CRI - criterios para decidir conductas	4	40
GUI - guías de conducta	2	20

La figura siguiente expresa gráficamente la distribución de frecuencias y porcentajes obtenida en el segundo grupo de discusión de la dimensión Conceptualización de valores (obtenida en los discursos de los participantes).

Gráfico n° 75: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías Dimensión 1, concepto de valor, grupo 2



La categoría más representativa en esta dimensión fueron Creencias (CRE) y Criterios. El último lugar lo ocupa la categoría Guías (GUI) que conceptualiza los valores como guías de conducta, igual que en el grupo anterior.

7.9.3 Dimensión 2: Contextos para conformación de valores

Categorías: FAM – familia
 ESC – escuela
 IGL – iglesia
 AMI – amigos
 ENT – entorno social

Grupos de discusión (grupo 1)

- Sujeto 1: En la escuela
- Sujeto 2: En la escuela y en la iglesia
- Sujeto 3: En mi casa y amigos
- Sujeto 4: En mi familia y escuela
- Sujeto 5: Familia y escuela
- Sujeto 6: Familia, escuela e iglesia
- Sujeto 7: Familia y entorno
- Sujeto 8: Escuela, familia e iglesia
- Sujeto 9: En mi familia
- Sujeto 10: En mi familia y escuela

Tabla nº 179: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión
Dimensión2, contextos para conformación de valores, grupo 1

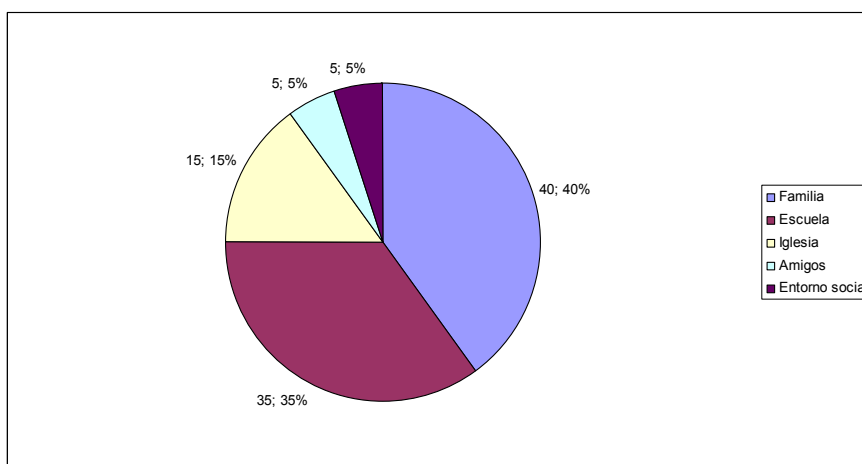
Sujeto	FAM	ESC	IGL	AMI	ENT
1		X			
2		X	X		
3	X			X	
4	X	X			
5	X	X			
6	X	X	X		
7	X				X
8	X	X	X		
9	X				
10	X	X			

Tabla nº 180: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 2, Contextos para conformación de valores, grupo 1

Categorías	Total	%
FAM – familia	8	40
ESC – escuela	7	35
IGL – iglesia	3	15
AMI – amigos	1	5
ENT – entorno social	1	5

La figura siguiente expresa gráficamente la distribución de frecuencias y porcentajes obtenida en el primer grupo de discusión de la dimensión Contexto en que se desarrollan los valores (obtenida en los discursos de los participantes)

Gráfica n° 76: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 2, Contextos para conformación de valores, grupo 1



La categoría más representativa en esta dimensión Contextos en que se fundamentan los valores, grupo 1, fue Familia (FAM), seguida por la categorías Escuela (ESC) e Iglesia (IGL). Las categorías Amigos (AMI) y Entorno social (ENT) tuvieron la más baja representatividad.

Para verificar la validez de la aplicación de la técnica Discusión en grupo se solicitó a otro investigador la aplicación de esta técnica a otro grupo con las mismas características del grupo anterior.

Grupos de discusión (grupo 2)

- Sujeto 1: En mi familia y escuela
- Sujeto 2: Escuela y familia
- Sujeto 3: Escuela
- Sujeto 4: Escuela, familia e iglesia
- Sujeto 5: Casa y escuela
- Sujeto 6: Familia y escuela
- Sujeto 7: Familia y escuela
- Sujeto 8: Casa, escuela e iglesia
- Sujeto 9: Familia y escuela
- Sujeto 10: Familia y escuela

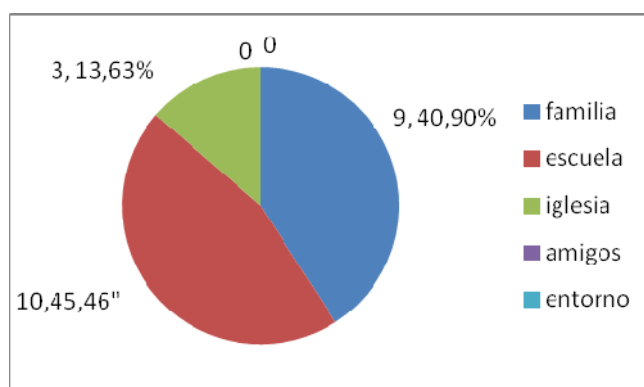
Tabla nº 181: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión
Dimensión2, contextos para conformación de valores, grupo 2

Sujeto	FAM	ESC	IGL	AMI	ENT
1	x	x			
2	x	x			
3		x			
4	x	x	x		
5	x	x			
6	x	x			
7	x	x			
8	x	x	x		
9	x	x	x		
10	x	x			

Tabla182: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 2, Contextos para conformación de valores, grupo 2

Categorías	Total	%
FAM – familia	9	40.90
ESC– escuela	10	45.46
IGL – iglesia	3	13.63
AMI – amigos	0	0
ENT – entorno social	0	0

Gráfica nº 77: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 2, Contextos para conformación de valores, grupo 2



Dimensión 3: Valores más importantes como guías de conducta

Categorías: CRR – creencias religiosas

FAM – familia

- EST – estudio
- RES – responsabilidad
- LIB – libertad
- ARP – autorrespeto
- HON – honestidad

Grupos de discusión (grupo 1)

- Sujeto 1: Creencias, familia, responsabilidad y estudio
- Sujeto 2: Creencias, familiar, responsabilidad, autorrespeto y estudio
- Sujeto 3: Familia, respeto, libertad, estudio y responsabilidad
- Sujeto 4: Dios, familia, responsabilidad, respeto, estudio y libertad
- Sujeto 5: Familia, respeto, libertad y estudio
- Sujeto 6: Dios, familia, respeto, estudio y libertad
- Sujeto 7: Familia, respeto, estudio y libertad
- Sujeto 8: Dios, familia, respeto, libertad, estudio y responsabilidad
- Sujeto 9: Creencia en Dios, familia, responsabilidad, estudio
- Sujeto 10: Creencias religiosas, familia, respeto, estudio, libertad y responsabilidad

Tabla n°183: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión
Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 1

Sujeto	CRR	FAM	EST	RES	LIB	ARP	HON
1	X	X	X	X	X		
2	X	X	X	X		X	
3		X	X	X	X	X	
4	X	X	X	X	X	X	
5		X	X		X	X	
6	X	X	X		X	X	
7		X	X		X	X	
8	X	X	X	X	X	X	
9	X	X	X			X	
10	X	X	X	X	X		X

7.9.4 Valores más importantes como guías de conducta

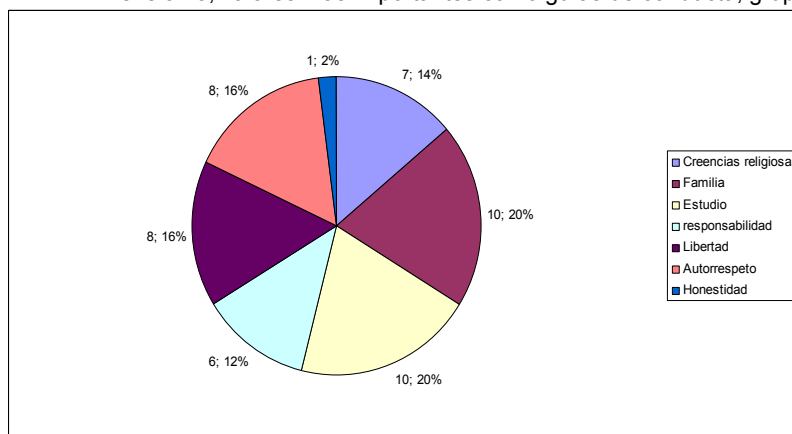
7.9.4.1 Valores más importantes como guías de conducta, grupo 1

Tabla nº 184: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 1

Categorías	Total	%
CRR – creencias religiosas	7	14.0
FAM – familia	10	20.0
EST – estudio	10	20.0
RES – responsabilidad	6	12.0
LIB – libertad	8	16.0
ARP – autorrespeto	8	16.0
HON – honestidad	1	2.0

La figura siguiente expresa gráficamente la distribución de frecuencias y porcentajes obtenida en el primer grupo de discusión de la dimensión Valores más importantes como guías de conducta (obtenida en los discursos de los participantes).

Gráfico nº 78: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 1



La categoría más representativa en esta dimensión Valores más importantes como guías de valores, grupo 1, fueron Familia (FAM) y Estudio (EST), seguida por la categorías Autorrespeto (ARR) y Libertad (LIB). El tercer lugar de preferencias lo ocupa

Creencias religiosas (CRR) y el cuarto lugar Responsabilidad (RES). La categoría Honestidad (HON) ocupa el último lugar.

Para verificar la validez de la aplicación de la técnica Discusión en grupo se solicitó a otro investigador la aplicación de esta técnica a otro grupo con las mismas características del grupo anterior.

Grupos de discusión (grupo 2)

Sujeto 1: Creencias, familia, responsabilidad y honestidad

Sujeto 2: Dios, familia, estudio y honestidad

Sujeto 3: Dios, familia, libertad, respeto, responsabilidad y estudio

Sujeto 4: Familia, estudio y responsabilidad

Sujeto 5: Dios, familia, autorrespeto, libertad, estudio y honestidad

Sujeto 6: Dios, familia, estudio, responsabilidad, autorrespeto

Sujeto 7: Dios, familia, autorrespeto, estudio, libertad

Sujeto 8: Familia, autorrespeto, responsabilidad, libertad, estudio y honestidad

Sujeto 9: Dios, familia, estudio y responsabilidad

Sujeto 10: Dios, familia, estudio, respeto, libertad y responsabilidad

Tabla nº 185: Distribución de respuestas de los participantes grupo de discusión Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 2

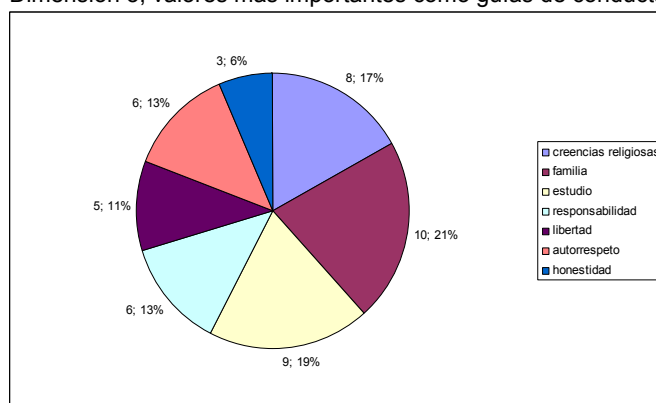
Sujeto	CRR	FAM	EST	RES	LIB	ARP	HON
1	x	x		x			x
2	x	x	x				x
3	x	x	x	x	x	x	
4		x	x				
5	x	x	x		x	x	
6	x	x	x	x		x	
7	x	x	x		x	x	
8		x	x	x	x	x	x
9	x	x	x	x			
10	x	x	x	x	x	x	

7.9.4.2 Valores más importantes como guías de conducta, grupo 2

Tabla n° 186: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 2

Categorías	Total	%
CRR – creencias religiosas	8	17.0
FAM – familia	10	21.3
EST – estudio	9	19.1
RES – responsabilidad	6	12.8
LIB – libertad	5	10.6
ARP – autorrespeto	6	12.8
HON – honestidad	3	6.4

Gráfico n° 79: Distribución de frecuencias y porcentajes de las categorías
Dimensión 3, valores más importantes como guías de conducta, grupo 2



La categoría más representativa en esta dimensión Valores más importantes como guías de conducta, grupo 2, fue Familia (FAM) seguida por la categorías Estudio (EST), Creencias religiosas (CRR), Responsabilidad (RES) y Autorrespeto (ARP), Libertad (LIB) y en último lugar Honestidad (HON).

7.9.5 Reflexiones del análisis cualitativo

El abordaje cualitativo del fenómeno en estudio ha permitido comprender los significados que tienen los valores para los estudiantes de la UASD y la percepción que tienen sobre los contextos que más han influido en su apropiación de los mismos.

Se aprecia de manera generalizada cómo conceptualizan los valores los estudiantes de la UASD. Creencias o criterios que guían la conducta.

Con la técnica de entrevista a profundidad se encontraron seis dimensiones, a saber:

- Dimensión 1: Los valores son igualmente importantes para todas las personas.

En esta dimensión la categoría más representativa fue: los valores no son igualmente importantes para todos como guías de conducta

- Dimensión 2: Competencia psicológica

En esta dimensión la categoría más representativa fue: porque a los estudiantes de la UASD les interesa realizar una carrera con su propio esfuerzo

- Dimensión 3: Poder y orden social y Estimulación/hedonismo

En este caso la categoría más representativa destaca que las dimensiones poder y orden social y estimulación/hedonismo no son las preferidas por los participantes, coincidiendo con el estudio cuantitativo, ya que en el mismo los sujetos muestran las puntuaciones más altas en el dominio motivacional competencia psicológica y las más bajas en los dominios poder y orden social y estimulación/hedonismo.

En esta dimensión la categoría más representativa es que los valores de esta dimensión no son los más importantes para los estudiantes de la UASD

- Dimensión 4: Eligiendo mis propias metas

En esta dimensión la categoría más representativa fue que hay que elegir metas propias en la vida.

- Dimensión 5: Poder social

En esta dimensión la categoría más importante es que el poder corrompe

- Dimensión 6: Opiniones del tema de valores

En esta dimensión la categoría más representativa fue que el tema de los valores es importante y debe enseñarse en los centros educativos y las universidades

En cuanto al grupo de discusión encontramos tres dimensiones:

- Dimensión 1: Concepto de valor

Para esta dimensión la categoría más representativa fue que los valores son creencias que guían la conducta seguida por criterios que guían la conducta

- Dimensión 2: Contextos en que se construyen valores

Las categorías más representativas fueron familia y escuela

- Dimensión 3: Valores más importantes como guías de conducta

Las categorías más representativas según el orden fueron: la familia, el estudio, libertad, autorrespeto y creencias religiosas.

Se observa que la dimensión con más categorías fue la Dimensión 3.

El abordaje cualitativo ha permitido identificar, a través del grupo de discusión, los valores más importantes, recogidos a través del discurso de los participantes. También permitió conocer el concepto que los estudiantes tienen sobre los valores.

Por otra parte, los estudiantes destacan que en la UASD hay que educar en valores y que la meta más importante para los estudiantes de la UASD es su carrera universitaria.

Los estudiantes de la UASD no perciben a la misma como un lugar donde se dicen las cosas más interesantes sino como un medio para el ascenso social, conseguir trabajo y ayudar a su familia (grupo primario de referencia), aunque el ascenso social podría modificar sus valores actuales.

Por otro lado a través de los resultados obtenidos en el abordaje cualitativo se pudo comprobar que los valores de los estudiantes, la familia, el estudio, libertad individual, autorrespeto y creencias religiosas no se corresponden a los valores pro-sociales implícitos en los principios filosóficos de la UASD (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, paz).

Hay que destacar que el valor honestidad ocupa el último lugar en la escala de valores de los participantes en este estudio.

El Estatuto Orgánico de la UASD (2009) tiene explicitado valores pro-sociales que deben estar representados en todas sus actividades: docencia, investigación y extensión.

De igual modo los planes de estudio y los contenidos de los programas deben partir de los principios filosóficos del instrumento rector. Asimismo, los profesores de esta institución deben asumir los principios de la misma y llevarlos a la práctica docente como señalan Ulloa (2004), Silié (2003) y Díaz (2009).

En la actualidad, y según los autores señalados, la práctica educativa en esta institución es expositiva, dando atención a la dimensión cognitiva y relegando la parte afectiva, como lo señala Magendzo (1994), quien también advierte que la universidad debe estar orientada a desarrollar una consciencia moral comprometida con la dignidad humana.

CAPÍTULO VIII: RESULTADOS

8.1 Resumen de los resultados

Resultados más importantes obtenidos a partir de los análisis realizados:

Los factores del cuestionario de valores contemplados en el presente estudio, siguiendo el diseño de Zacarés (1994), son: factor 1 (benevolencia), factor 2 (estimulación/hedonismo), factor 3 (poder y orden social), factor 4 (espiritualidad tradicional), factor 5 (competencia psicológica), factor 6 (universalismo) y factor 7 (madurez).

Estos 7 factores han demostrado correlaciones positivas y significativas. El factor 7 (madurez) mostró la correlación más alta (0,468) con que factor 1 (benevolencia).

El ítem (valor) mejor evaluado fue dar significado a mi vida ($M=3,86$ y $DT=0,792$) y el menos evaluado fue poder ($M=2,34$ y $DT=1,009$).

El factor que contiene las dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de Humanidades es competencia psicológica; los factores que contienen los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de Ingenierías y Ciencias Médicas son poder y orden social y estimulación/hedonismo mientras que en los de Ciencias Económicas y Sociales el factor que contiene los dominios motivacionales preferidos es competencia psicológica aunque también estos estudiantes priorizan poder y orden social y estimulación/hedonismo.

Los factores que contiene la dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de inicio de carrera fueron competencia psicológica, benevolencia y universalismo y los de los demás niveles de estudio estimulación/hedonismo y poder y orden social.

En los MANOVAs realizado entre los factores del cuestionario de valores y las variables predictoras se encontraron diferencias estadísticamente significativas con todas las variables menos con la variable procedencia.

En los Anovas con dos variables predictoras relacionadas con los siete factores sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cinco de los cuarenta y dos análisis diferenciales realizados.

El análisis cualitativo reveló que el contexto más importante que fundamenta los valores de los estudiantes es la familia y el valor más importante seguridad familiar, según la percepción de los mismos.

8.2 Objetivo General

1. Realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales establecidos por la institución.

En este primer apartado se pretende conocer la preferencia de dominios motivacionales de valores de los sujetos estudiados.

La media más alta corresponde al ítem nº 10: *dar significado a mi vida* con (M=3,86 y DT=0,792) y la más baja al ítem nº 3: *poder social* (M=2,34 y DT=1,009).

El primer objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

8.3 Objetivos Específicos

8.3.1 Primer objetivo específico

Realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD así como los valores a los que los encuestados le atribuyen mayor importancia.

El factor que contiene los dominios motivacionales de valores mejor evaluado es competencia psicológica.

Los valores preferidos por los sujetos de estudio son, según orden de preferencia el valor 10, dar significado a mi vida (M= 3,86 y DT= 0,792) valor 40, honrar padre y madre, (M= 3,81y DT= 1,366) valor 41, eligiendo mi propia meta (M= 3,77 y DT= 0,686) valor 42, sano, (M= 3,73 y DT= 0,711) valor 5, libertad, (M= 3,67 y DT= 0,780) valor 2, armonía, (M= 3,67 y DT= 0,820) valor 14, autorrespeto, (M= 3,66 y DT= 0,730) valor 43, capaz, (M= 3,63 y DT= 0,671) valor 22, seguridad familiar (M= 3,63 y DT= 0,685) y el valor 1, igualdad, (M= 3,61 y DT= 0,930).

En relación al valor mejor evaluado, y según las medias, se encontró el valor nº 10, dar significado a mi vida (M=3,86 y DT=0,792), mientras que el valor que recibió la puntuación más baja fue el valor nº 3 poder (M=2,34 y DT=1,009).

8.3.2 Segundo objetivo específico

Conocer la preferencia de los dominios motivacionales y los valores de los estudiantes de Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Los resultados muestran que en Humanidades el Dominio Motivacional preferido es competencia psicológica (M= 3,6798 y DT= 0,37710) que incluye los valores (14), (31), (43), (48), (42), (41) y (5), en Ingenierías son estimulación/ hedonismo (M= 2,9247 y DT= 0,43012) que incluye los valores (25), (37), (9), (53), (169), (50) y (4), poder y orden social (M= 3,0478 y DT= 0,30207) que incluye los valores (23), (46), (12), (55), (13), (8) y (27), en Ciencias Médicas son estimulación/hedonismo (M= 2,9943 y DT= 0,46948), poder y orden social (M= 3,1025 y DT= 0,38607) y espiritualidad tradicional (M= 3,1394 y DT=

0,45929) que incluye los valores (21), (20), (6), (18), (32) y (51) mientras que en Ciencias Económicas y Sociales estimulación/hedonismo (M= 2,9128 y DT= 0,45381), poder y orden social (M= 3,0611 y DT= 0,32594) y competencia psicológica (M= 3,6563 y DT= 0,35877).

8.3.3 Tercer objetivo específico

Conocer la preferencia de los dominios motivacionales y los valores de los estudiantes a nivel inicial, medio y de término de carrera.

Las preferencias de los dominios motivacionales de valores son los siguientes:

En el grupo inicio de carrera, el dominio Motivacional de mayor preferencia para este grupo fueron benevolencia (M= 3,5336 y DT= 0,31870) que incluye los valores (49), (36), (54), (52), (40), (33), (45), (47), (35), (56) y (44), universalismo (M= 3,3497 y DT= 0,43502) que incluye los valores (38), (24), (29), (17),(30) y (1) y competencia psicológica (M= 3,6472 y DT= 0,36702).

En el grupo de mitad de carrera, se encontró que las dimensiones de mayor preferencia son estimulación/hedonismo (M= 2,9601 y DT= 0,45331), poder y orden (M= 3,0710 y DT= 0,33034).

En el grupo final de carrera, las dimensiones de mayor preferencia fueron estimulación/hedonismo (M= 2,9782 y DT= 0,45546), poder y orden social (M= 3,0766 y DT= 0,32225).

8.3.4 Cuarto objetivo específico

El cuarto objetivo específico propone analizar la relación de los 7 factores con las variables predictoras: sexo, procedencia, edad, carrera, nivel de estudio, ingreso familiar, nivel académico del padre y nivel académico de la madre.

Se analizan las Cualidades Psicométricas del Cuestionario, se realiza su Factorización, Correlación entre Factores, Manovas en función de cada una de las variables independientes y Anovas en función de la interrelación de dos variables independientes.

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Valores (Cuadro nº 2), agrupándose los puntajes de cada ítem en los 7 tipos motivacionales, Zacarés (1994).

8.3.4.1 Descriptivos de los Factores del Cuestionario de Valores

Cuadro nº 2

Factor	Nombre	N	Mínimo	Máximo	Media	Desy. típ.	Nº de elementos	Alpha de Cronbach
1	Benevolencia	1344	,182	6,727	3,539	0,347	11	0,85
2	Estimulación/hedonismo	1344	1,714	4,143	2,905	0,454	7	0,801
3	Poder y orden social	1344	2,154	6,308	3,047	0,338	13	0,828
4	Espiritualidad tradicional	1344	1,833	6,167	3,087	0,434	6	0,685
5	Competencia psicológica	1344	2,143	4,286	3,652	0,374	7	0,737
6	Universalismo	1344	2,000	4,333	3,335	0,436	6	0,815
7	Madurez	1344	2,000	4,333	3,616	0,404	6	0,745

Se encontró que competencia psicológica (M=3,652, DT=,674) y madurez (M=3,616, DT=,404) fueron los tipos motivacionales considerados más relevantes por los sujetos de la muestra mientras que los menos importantes para ellos fueron estimulación/hedonismo (M=2,905, DT=,454) y poder y orden social (M=3.047, DT=.338).

Se realiza su factorización:

El factor 1, benevolencia: porcentaje de varianza total explicada es de 7,882%. El factor 2, estimulación/hedonismo: 6,54% El factor 3, poder y orden social explica el mayor porcentaje de varianza total explicada: 9,048%. El factor 4, espiritualidad tradicional explica un 5,159%.

El factor 5, competencia psicológica, explica un 6,178%. El factor 6, universalismo, explica un 6,377%. El factor 7, madurez, alcanza a explicar un 6,548%

8.3.4.2 Correlación entre los Factores del cuestionario para ver la posibilidad de realizar Manovas, lo que se confirma.

- Correlación entre el Factor 1 (benevolencia). con los Factores 2 (estimulación/hedonismo) ,110** 3 (poder y orden social) ,134**, 4 (espiritualidad tradicional) ,243**, 5 (competencia psicológica) ,445**, 6 (universalismo) ,384**. y 7 (madurez) ,468** con un nivel de probabilidad de 0,01. Todas las correlaciones son positivas.
- Correlación entre el Factor 2 (estimulación/hedonismo) con los factores 1 (benevolencia) ,110**, 3 (poder y orden social) ,303**, 4 (espiritualidad tradicional) ,058*, 5 (competencia psicológica) ,130**, 6 (universalismo) ,017 y 7 (madurez) ,087** con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas

- Correlación entre el Factor 3 (poder y orden social) con los Factores 1 (benevolencia) ,134**, 2 (estimulación/ hedonismo) ,303**, 4 (espiritualidad tradicional) ,119**, 5 (competencia psicológica) ,114**, 6 (universalismo) ,062** y 7 (madurez) ,050 con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas
- Correlación entre el Factor 4 (espiritualidad tradicional) con los Factores 1 (benevolencia),243**, 2 (estimulación/hedonismo), ,058**, 3 (poder y orden social) ,119**, 5 (competencia psicológica) ,132**, 6 (universalismo) ,240** y 7 (madurez) ,196** con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas
- Correlación entre el Factor 5 (competencia psicológica) con los Factores 1 (benevolencia),445**, 2 (estimulación/hedonismo) ,130**, 3 (poder y orden social) ,114**, 4 (espiritualidad tradicional) ,132**, 6 (universalismo) ,215** y 7 (madurez) ,437** con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas
- Correlación entre el Factor 6 (universalismo) con los Factores 1 (benevolencia),384**, 2 (estimulación/hedonismo) 017, 3 (poder y orden social) ,062**, 4 (espiritualidad tradicional),240**, 5 (competencia psicológica) ,215**, y 7 (madurez) ,437** con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas
- Correlación entre el Factor 7 (madurez) con los Factores 1 (benevolencia) ,468**, 2 (estimulación/hedonismo) ,087**, 3 (poder y orden social) ,050, 4 (espiritualidad tradicional) ,196**, 5 (competencia psicológica) ,437** y 6 (universalismo) ,304** con un nivel de probabilidad de 0.01. Todas las correlaciones son positivas

8.3.4.3 Manova de los factores del cuestionario en función de las variables Predictoras.

Se realizaron ANOVA'S con cada una de las variables criterio

8.3.4.3.1 Variable género

Se encontró diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda = ,970; F = 7,1336 = 5,951, p = ,000; \eta^2 = ,030)$$

Encontramos diferencias estadísticamente significativas en:

Factor 2 (estimulación/hedonismo) (F=23,245 y p=,000), Medias (M=2,9816 y DT=,45433) para el género masculino y (M=2,8593 y DT=,44743) para el femenino. Mayor preferencia del género masculino que el femenino.

Factor 3, poder y orden social (F=9,737 y p=,002), Medias (M=3,0837 y DT=,32880) para el género masculino y (M=3,0245 y DT=,34168) para el género femenino) El género masculino muestra mayor preferencia que el género femenino.

Factor 5 (competencia psicológica) ($F=4,882$ y de $p=,027$), Medias ($M=3,6224$ y $DT=,36827$) para el género masculino y ($M=3,669$ y $DT=,37677$) para el género femenino. El género femenino muestra mayor preferencia que el género masculino.

Factor 7 (madurez) ($F=3,659$ y $p=,056$). Medias ($M=3,5892$ y $DT=,40027$) para el género masculino y ($M=3,6327$ y $DT=,40589$) para el género femenino. El género femenino muestra mayor preferencia que el género masculino,

8.3.4.3.2 Variable procedencia

Variable procedencia, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda = ,007; F = 1,265, p = ,264; \eta^2 = ,007)$$

8.3.4.3.3 Variable edad

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos en el conjunto de variables criterio.

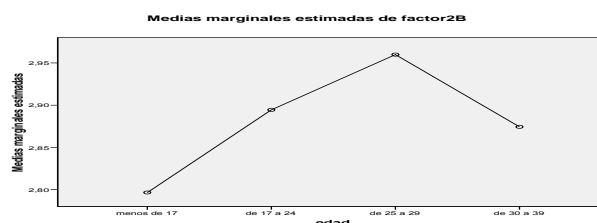
$$(\Lambda = ,964; F = 2,362, p = ,000; \eta^2 = ,012)$$

Se realizaron Anovas para cada una de las variables dependientes.

Factor 2 (estimulación/hedonismo) ($F=2,856$ y $p=,036$). Se ofrecen las categorías: menos de 17 años ($M=2,7964$ y $DT=,39825$), de 17 a 24 años ($M=2,8944$ y $DT=,46151$), de 25 a 29 años ($M=2,9599$ y $DT=,44888$) y los de 30 a 39 años ($M=2,8743$ y $DT=,41997$).

Prueba Post Hoc. Las pruebas de efectos inter-sujetos muestran diferencias significativas en el factor 2 y las comparaciones múltiples muestran que no existen diferencias significativas entre ningún grupo de edad. La gráfica nº 12 se observa que son los encuestados de 25 a 29 años los que muestran mayor preferencia por este factor. (N.B.: dejamos el mismo número para las gráficas que los números originales del Capítulo 6: Análisis de datos, de donde proceden).

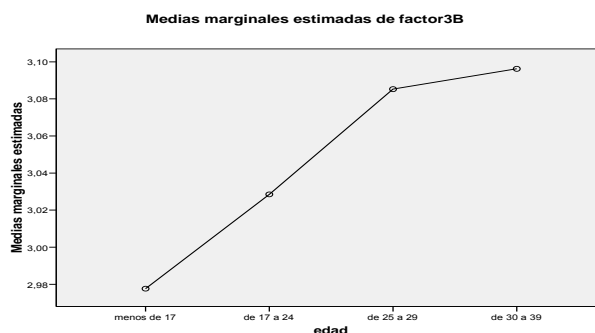
Gráfica nº 12



Factor 3 (poder y orden social) ($F=3,786$ y de $p=,010$). Medias: ($M=2,97764$ y $DT=,31638$) menos de 17 años, ($M=3,0285$ y $DT=,34635$) de 17 a 24 años, ($M=3,0852$ y $DT=,32145$) de 25 a 29 años y ($M=3,0662$ y $DT=,31829$) de 30 a 39 años.

Post Hoc: Las pruebas de efectos inter-sujetos muestran diferencias significativas en el factor 3 pero las comparaciones múltiples muestran que no existen diferencias significativas entre ningún grupo de edad. En la gráfica se aprecia que son los de 25 a 29 años los que muestran la mayor preferencia por este factor.

Gráfica nº 12



Factor 5 (competencia psicológica): $F=3,436$ $p = ,016$. Las medias ($M=3,6413$ y $DT=,38824$) menores de 17 años, ($M=3,6689$ y $DT=,36273$) entre 17 a 24 años, ($M=3,6442$ y $DT=,37287$) entre 25 a 29 años y $M=3,5537$ y $DT=,43510$ para los de 30 a 39 años.

Post Hoc Games-Howell: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: entre 17 a 24 y 30 a 39 años. Diferencia entre medias ($DM=1152$ * y significación ,031).

Factor 7 (madurez) ($F=4,430$ y $p=,004$) Medias ($M=3,6738$ y $DT=,34745$) menores de 17 años, ($M=3,6396$ y $DT=,38582$) entre 17 a 24 años, ($M=3,5859$ y $DT=,42726$) de 25 a 29 años y ($M=3,5152$ y $DT=,46448$) de 30 a 39 años.

Post Hoc Games-Howell: diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad de 17 a 24 y 30 a 39 años. Diferencia de medias ($DM=,1244$ * y $S=,028$).

8.3.4.3.4 Variable carrera

Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda=,947; F =3,513, p =,001; \eta^2 =,018)$$

Se realizaron Anova's para cada una de las variables dependientes.

Factor 2 (estimulación/hedonismo) $F=12,079$ y $p=,000$. Medias ($M=2,7892$ y $DT=,43721$) para Humanidades, ($M=2,9247$ y $DT=,43012$) para Ingenierías, ($M=2,99432$ y $DT=,46948$) para Ciencias Médicas y ($M=2,9128$ y $DT=,45381$) para Ciencias Económicas y Sociales).

Post Hoc Tukey: factor 2 (estimulación/hedonismo) diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de humanidades y ingenierías: (DM=-,1355* y S=,001); ciencias médicas (DM= -,2051* y S=,000); ciencias económicas y sociales (DM=-1236* y S=,002).

Factor 3: diferencias estadísticamente significativas (F=8,240 y p=,000) (poder y orden social). (M=2,9758 y DT=,32160) en Humanidades, (M=3,0478 y DT=,30207) en Ingenierías, (M=3,1025 y DT=,386078) en Ciencias Médicas y (M=3,0611 y DT=,32594) en Ciencias Económicas y Sociales.

Post Hoc Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre Humanidades e Ingenierías (DM=,0720* y significación de ,028); Ciencias Médicas (DM=-1267* y S=,000); y Ciencias Económicas y Sociales (DM=-,0853* y S=,006). La gráfica muestra que son los de Ciencias Médicas los que tienen la mayor preferencia por este factor.

Diferencias estadísticamente significativas, (F=3,273 y p =,020) en el factor 4 (espiritualidad tradicional). Las medias (M=3,0391 y DT=,41372) para Humanidades, (M=3,0687 y DT=,42972) para Ingenierías, (M=3,1394 y DT=,45929) para Ciencias Médicas y (M=3,0985 y DT=,42740) para Ciencias Económicas y Sociales.

Post Hoc Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre las carreras de Humanidades y Ciencias Médicas (DM=-1003* y S=,015).

8.3.4.3.5 Variable nivel de estudio

Diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda=,952; F = 4,796, p =,001; \eta^2 =,025)$$

Se realizan ANOVA'S. Existen diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo), y 3 (poder y orden social),

Factor 2 (estimulación/hedonismo) con (F=27,724 y p =,000). Las medias son (M=2,7782 y DT=,45521) para inicio de carrera, (M=2,9601 y DT=,45331) para mitad de carrera y (M=2,9782 y DT=,42546) para final de carrera.

La prueba Post Hoc, Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: inicio de carrera y mitad de carrera (DM=-,1819* y S=,000) y final de carrera (DM=-,2000* y S=,000).

También diferencias estadísticamente significativas con niveles de significación (F=8,704 y p=,000) en el factor 3 (poder y orden social) (M=2,9929 y DT=,35460) para inicio de carrera, (M=3,0710 y DT=,33034) para mitad de carrera y (M=3,0766 y DT=,32225) para final de carrera.

Post Hoc Tukey del factor 3: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos inicio de carrera y los de mitad de carrera (DM=-,0781* y S= ,001) y final de carrera (DM=-,0837* y S=,001).

8.3.4.3.6 Variable ingreso familiar

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda=,968; F = 3,113, p =,001; \eta^2 =,016)$$

Se han realizado ANOVA'S las cuales muestran diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo) y 3 (poder y orden social),

En el factor 2 (estimulación/hedonismo) con $F=11,639$ y $p=,000$. Las medias son ($M=2,8726$ y $DT=,44308$) para los de menos de \$15.000, ($M=2,8880$ y $DT=,47125$) para el grupo entre \$15.000 y \$30.000 y ($M=3,0350$ y $DT=,43113$) para los de más de \$30.000

Post Hoc, Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos menos de \$15.000 con más de \$30.000 ($DM=-,1624^*$ y $p=,000$.) y los de \$15.000 a \$30.000 con los de más de \$30.000 ($DM=-,1470^*$ y significación ,000) siendo los de más de \$30.000 los que muestran la mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo).

Factor 3 (poder y orden social), diferencias estadísticamente significativas ($F=4,189$ y $p=,015$). Grupo menos de \$15.000, ($M=3,0488$ y $DT=,35295$), grupo entre \$15.000 y \$30.000 ($M=3,0165$ y $DT=,30922$) y grupo de más de \$30.000 ($M=3,0963$ y $DT=,33820$).

Post Hoc Tukey diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: \$15.000 a \$30.000 y los del más de \$30.000 ($DM=-,0798^*$ y $S=,011$).

8.3.4.3.7 Variable nivel académico del padre

Diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda=,949; F = 5,064, p=,001; \eta^2 =,026)$$

Se realizaron ANOVA'S. Se observan diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo), y 3 (poder y orden social),

Factor 2 (estimulación/hedonismo) con ($F=21,001$ y $p=,000$) y medias de ($M=2,8154$ y $DT=,43651$) en estudios primarios, ($M=2,8968$ y $DT=,44474$) en estudios secundarios y ($M=3,0126$ y $DT=,46113$) estudios universitarios.

Post Hoc, Tukey, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: nivel académico primaria con nivel académico secundaria ($DM=-,0814^*$ y $S=,015$) y nivel académico secundario con nivel académico del padre universitario ($DM=-1972^*$ y $S=,000$).

En el factor 3 (poder y orden social) se encontraron diferencias estadísticamente significativas con ($F= 10,145$ $p=,000$) y medias ($M=2,9896$ y $DT=,34914$) para los de

primaria, (M=3,0848 y DT=,32876) para los de secundaria y (M=3,0641 y DT=,32888) para los de universitaria.

Post Hoc Tukey. diferencias estadísticamente significativas entre los grupos nivel académico del padre primaria con secundaria (DM=-,0952* y S= ,000) y nivel académico primaria con nivel académico universitaria (DM=-0745* y S=,003).

8.3.4.3.8 Variable nivel académico de la madre

En la variable nivel académico de la madre, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el conjunto de variables criterio.

$$(\Lambda = ,968; F = 3,162, p = ,001; \eta^2 = ,016)$$

Realizadas las ANOVA'S. Se observan diferencias estadísticamente significativas para los factores 2 (estimulación/hedonismo) y 6 (universalismo).

Factor 2 (estimulación/hedonismo) con F=10,109 y p=,000. Las medias son (M=2,8450 y DT=,43891 para los de primaria, (M=2,8910 y DT=,44036) para los de secundaria y (M=2,9831 y DT=,47451) para los de universitaria.

Prueba Post Hoc, Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos nivel académico de la madre primaria y nivel académico de la madre universitaria (DM=-1381* y S=,000) y nivel académico de la madre secundaria con nivel académico universitaria (DM=-,0921* y S=,006).

En el factor 6 (universalismo) se encontraron diferencias estadísticamente significativas con F=6,038 y p=,002 Las medias son (M=3,3919 y DT=,42342) para los de primaria, (M=3,3256 y DT=,43949) para los de secundaria y (M=3,2885 y DT=,43869) para los de universitaria.

Post Hoc, Tukey: diferencias estadísticamente significativas entre los grupos nivel académico de la madre primaria y nivel académico de la madre universitaria (DM=1035* y S=,002).

8.3.4.4 Análisis de los factores del cuestionario en función de dos variables

Se realizan Anovas con cada factor y dos variables predictoras para comprobar si la interrelación de dos variables independientes tiene influencia en éstos.

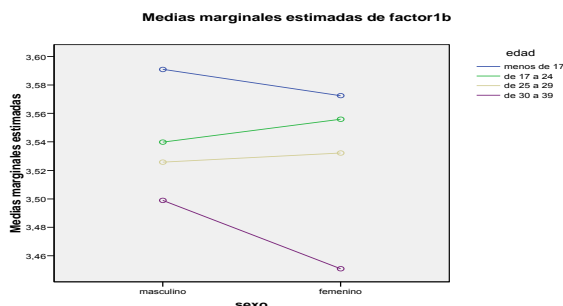
8.3.4.4.1 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y edad

Factor 1 (benevolencia)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas: sexo (F=,091 y p=,764), edad (F=1,755 y p=,154), interrelación entre ambas (F=,307 y p=,820).

Representación gráfica: los encuestados de género masculino y las encuestadas de género femenino a medida que aumenta la edad disminuye la preferencia por el factor 1 (benevolencia).

Gráfica n° 18



Factor 2 (estimulación/hedonismo)

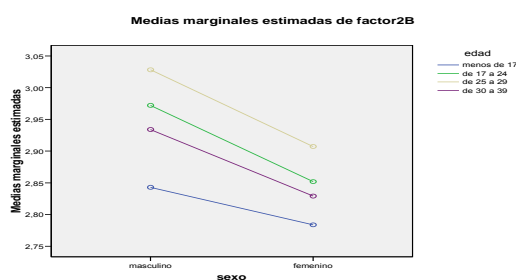
Las pruebas de los efectos inter-sujetos aportan diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) en la variable sexo no para edad ni para la interrelación entre ambas: sexo ($F=4,548$ y $p=,033$) no estadísticamente significativo para edad ($F=2,174$ y $p=,089$). Tampoco para la interrelación entre ambas ($F=,056$ y $p=,983$).

Representación gráfica.

El género masculino tienen más preferencia por el factor 2 que el género femenino para cada rango de edad.

Tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) los de 25 a 29 años. En ambos grupos tienen menor preferencia por el factor 2 los menores de 17 años.

Gráfica n° 19

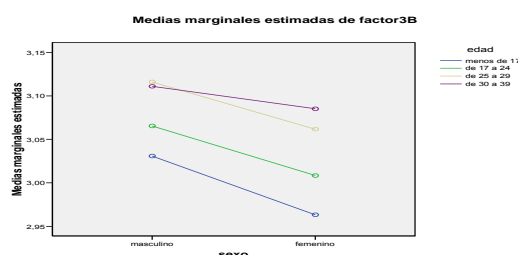


Factor 3 (poder y orden social).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos aportan que no existen diferencias significativas en el factor 3 (poder y orden social) en la variable sexo -sí en la variable edad- y no en la interrelación entre ambas. ($F=2,075$ y $p=,150$) sexo, edad ($F=2,794$ y $p=,039$) y no para la interrelación entre ambas variables ($F=,078$ y $p=,972$).

La representación gráfica: Los de género masculino tienen mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social) las de género femenino en todas las categorías de edad.

Gráfica n° 20



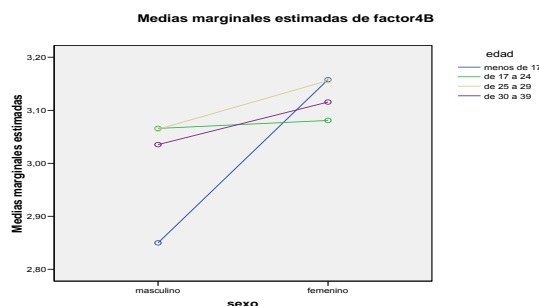
Los de género masculino de 25 a 29 años muestran la mayor preferencia por este factor y la menor preferencia la muestran las encuestadas de menos de 17 años.

Factor 4 (espiritualidad tradicional)

En las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) en la variable sexo, no en la variable edad ni en la interrelación entre ambas: sexo ($F=7,317$ y $p=,007$), edad ($F=,904$ y $p=,438$) interrelación entre ambas ($F=1,646$ y $p=,177$).

En la gráfica vemos que las encuestadas de género femenino muestran mayor preferencia que los encuestados de género masculino en las categorías menos de 17 años, de 25 a 29 años y de 30 a 39 años. En el rango de edad de 17 a 24 años, las preferencias de ambos grupos prácticamente coinciden.

Gráfica n° 21



La diferencia significativa encontrada en la variable sexo en este factor la muestran las encuestadas de género femenino frente al género masculino en las categorías menos de 17 años.

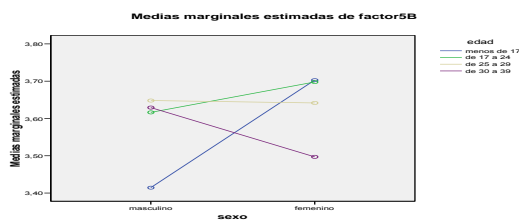
Factor 5 (competencia psicológica)

En las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que no existen diferencias significativas en el factor 5 (competencia psicológica) cuando se analiza la variable sexo, aunque sí para edad y también para la interrelación entre ambas.

Sexo ($F=2,179$ y $p=,140$), edad ($F=2,742$ y $p=,042$) e interrelación entre ambas ($F=4,523$ y $p=,004$)

La representación gráfica nos indica que las de género femenino tienen mayor preferencia que los de género masculino en los rangos de edad de menos de 17 años y de 17 a 24 años. En el rango de edad 25 a 29 años las preferencias de ambos grupos son iguales; de 30 a 39 años son los de género masculino los que muestran mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) que las de género femenino.

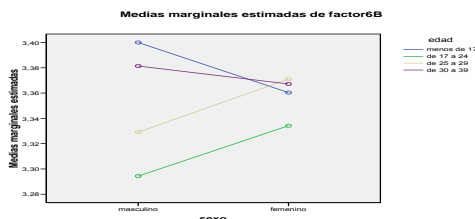
Gráfica nº 22



Factor 6 (universalismo)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos comprueban que no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) cuando se analizan las variables sexo y edad y la interrelación entre ambas: sexo ($F=,023$ y $p=,880$), edad ($F=1,110$ y $p=,344$) interrelación entre ambas ($F=,215$ y $p=,886$).

Gráfica nº 23

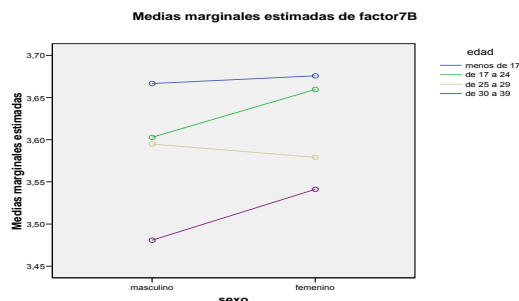


La gráfica muestra que las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino en rangos de edad intermedios y el género masculino en el rango menos de 17 y de 30 a 39 años

Factor 7 (madurez)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas en el factor 7 (madurez) cuando se analiza la variable sexo pero sí para edad y no para la interrelación entre ambas: sexo ($F=,421$ y $p=,517$), edad ($F=3,705$ y $p=,011$) e interrelación entre ambas ($F=,666$ y $p=,573$).

Gráfica n° 24



La representación gráfica nos muestra que las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino en los rangos de edad de 17 a 24 años y de 30 a 39 años mientras que en el rango de menos de 17 años y de 25 a 29 años los de género masculino muestran una ligera preferencia sobre las de género femenino

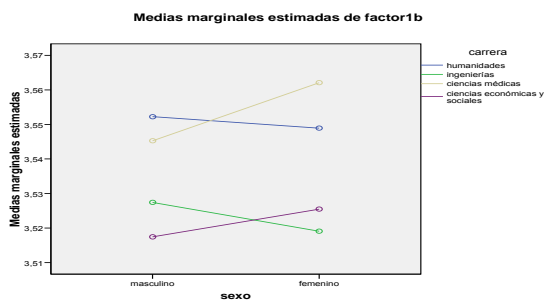
8.3.4.4.2 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y carrera

Factor 1 (benevolencia)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias estadísticamente: sexo ($F=,025$ y $p=,875$) carrera ($F=,680$ y $p=,564$) interrelación entre ambas ($F=,075$ y $p=,973$).

Ambos sexos tienen mayor preferencia en Ciencias Médicas y Humanidades

Gráfica n° 25

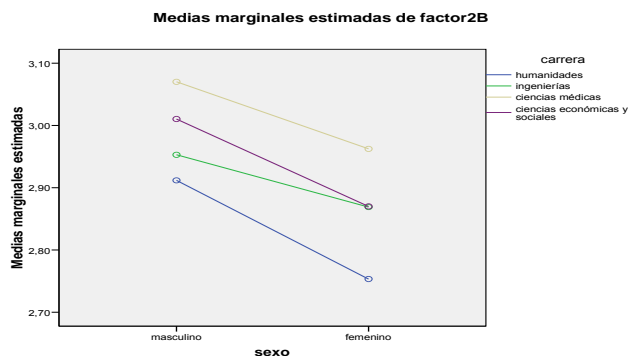


Factor 2 (estimulación/hedonismo).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) en sexo y carrera, no en la interrelación entre ambas: sexo ($F=20,662$ y $p=,000$), carrera ($F=7,451$ y $p=,000$), interrelación entre ambas ($F=,377$ y $p=,770$).

Representación gráfica: los género masculino tienen mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) que las del género femenino para todas las carreras.

Gráfica n° 26

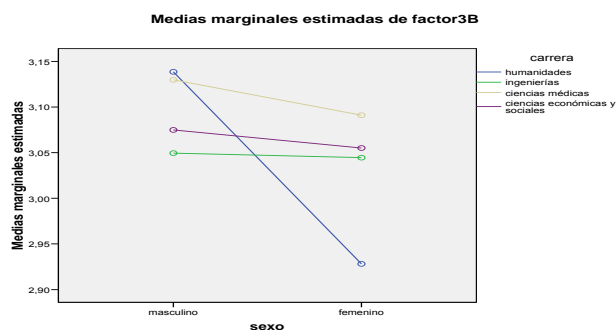


Factor 3 (poder y orden social)

En las pruebas de los efectos inter-sujetos existen diferencias significativas en las variables sexo y carrera y la interrelación entre ambas. La prueba de homogeneidad de varianza fue significativa ($p=,020$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas: sexo ($F=11,522$ y $p=,001$), carrera ($F=,303$ y $p=,042$) y la interrelación entre ambas ($F=5,078$ y $p=,002$).

Gráfica n° 27



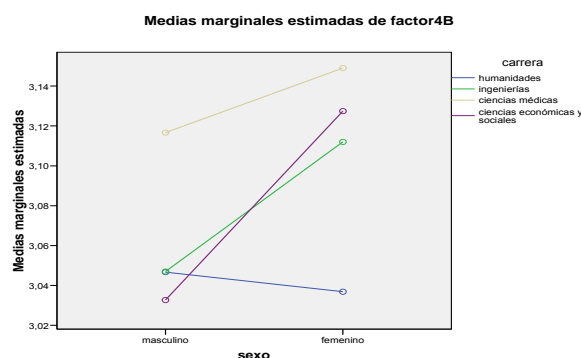
Representación gráfica: los de género masculino, en todas las carreras, muestran mayor preferencia que las de género femenino con relación al factor 3 (poder y orden social).

Los de género masculino de Humanidades son los que muestran la mayor preferencia por el factor 3 (poder y orden social).

Factor 4 (espiritualidad tradicional).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas con las variables sexo, ni carrera, ni la interrelación entre ambas: sexo ($F=3,020$ y $p=,082$), carrera ($F=1,946$ y $p=,120$), interrelación entre ambas ($F=,691$ y $p=,558$).

Gráfica nº 28

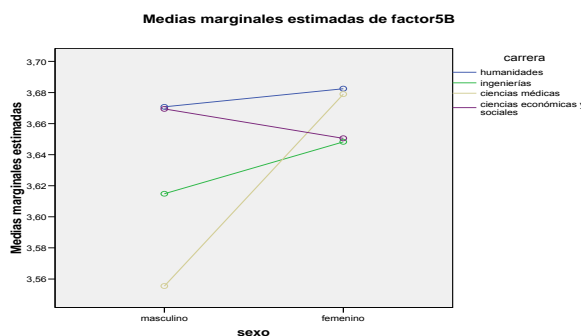


La representación gráfica con el factor 4 (espiritualidad tradicional) nos indica que las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino en todas las carreras salvo en Humanidades donde son los de género masculino los que muestran mayor preferencia. Los de las carreras de Ciencias Médicas, tanto los de género masculino como los de género femenino, muestran mucho mayor preferencia por el factor 4 (espiritualidad tradicional) cuando se les compara con los de las otras carreras.

Factor 5 de valores (competencia psicológica).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestra que no existen diferencias significativas cuando se analiza la variable sexo ni carrera ni la interrelación entre ambas: sexo ($F=2,736$ y $p=,098$), carrera ($F=1,357$ y $p=,254$), interrelación entre ambas ($F=1,877$ y $p=,132$).

Gráfica nº 29

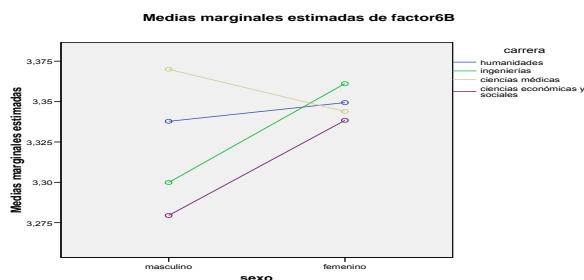


En la representación gráfica se observa que las de género femenino tienen mayor preferencia que los de género masculino en Humanidades, Ingenierías y Ciencias Médicas, no en Ciencias Económicas y Sociales. Ambos géneros de la carrera Humanidades muestran la mayor preferencia por el factor 5.

Factor 6 de valores (universalismo).

En las pruebas de los efectos inter-sujetos no existen diferencias significativas en el factor 6 (universalismo) con sexo, carrera, ni la interrelación entre ambas. sexo ($F=,997$ y $p=,318$), carrera ($F=,615$ y $p=,606$), interrelación entre ambas ($F=,652$ y $p=,582$).

Gráfica n° 30

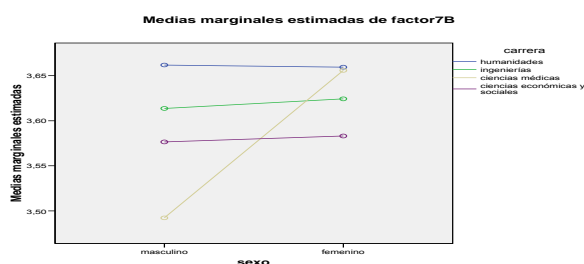


Representación gráfica: las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino por el factor 6 en todas las carreras excepto en Ciencias Médicas.

Factor 7 (madurez)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestra que no existen diferencias significativas en el factor 7 (madurez) con la variable sexo, es ligeramente significativo con la variable carrera y estadísticamente significativa con la interrelación entre ambas: sexo ($F=,338$ y $p=,068$), carrera ($F=2,519$ y $p=,057$) e interrelación entre ambas ($F=2,696$ y $p=,045$).

Gráfica n° 31



Representación gráfica: las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino por el factor 7 (madurez) en todas las carreras salvo en Humanidades en las que las preferencias de ambos por el factor 7 prácticamente coinciden.

Los de Humanidades son los que muestran mayor preferencia por el factor 7 (madurez) cuando se les compara con los demás grupos.

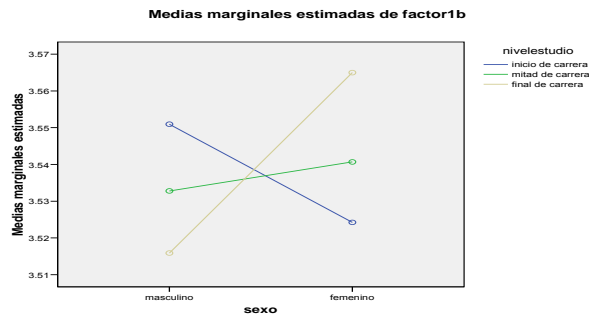
8.3.4.4.3 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables sexo y nivel de estudio

Factor 1 (benevolencia).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en cuando se analizan las variables sexo, nivel de estudio y

la interrelación entre ambas: sexo ($F=,266$ y $p=,606$) nivel de estudio ($F=,013$ y $p=,987$) e interrelación entre ambas ($F=1,247$ y $p=,288$)

Gráfica nº 32

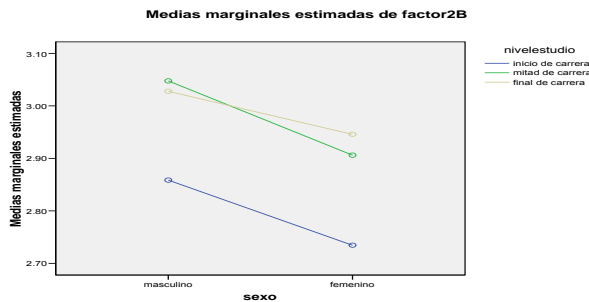


La gráfica, muestra que las de género femenino de mitad de carrera y final de carrera presentan mayor preferencia por este factor que los de género masculino, ocurriendo lo contrario en la categoría inicio de carrera.

Factor 2 (estimulación/hedonismo).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 (estimulación/hedonismo) con sexo y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas: sexo ($F=21,598$ y $p=,000$), nivel de estudio ($F=24,365$ y $p=,000$) interrelación entre ambas ($F=0,507$ y $p=,602$).

Gráfica nº 33

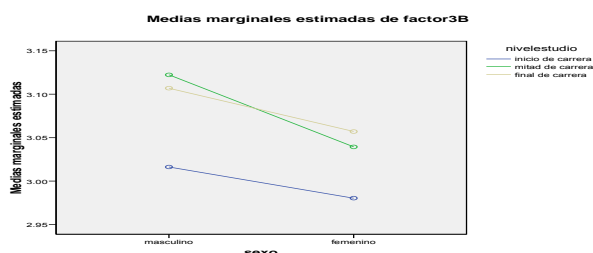


Representación gráfica: los de género masculino tienen mayor preferencia que las del género femenino en todos los niveles de carrera.

Factor 3 (poder y orden social).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran diferencias estadísticamente significativas con sexo y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas: sexo ($F=8,852$ y $p=,003$), nivel de estudio ($F=8,512$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,545$ y $p=,580$)

Gráfica n° 34

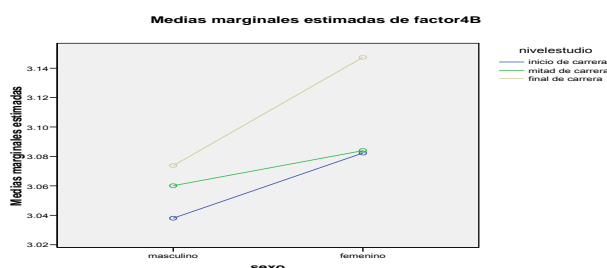


Representación gráfica,; vemos que los de género masculino, en todas los niveles de estudio, muestran mayor preferencia que las encuestadas de género femenino.

Factor 4 (espiritualidad tradicional)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias ligeramente significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) con sexo pero no nivel de estudio ni con la interrelación entre ambas: sexo ($F=3,744$ y $p=,053$) nivel de estudio ($F=1,549$ y $p=,213$) la interrelación entre ambas ($F=,352$ y $p=,704$).

Gráfica n° 35

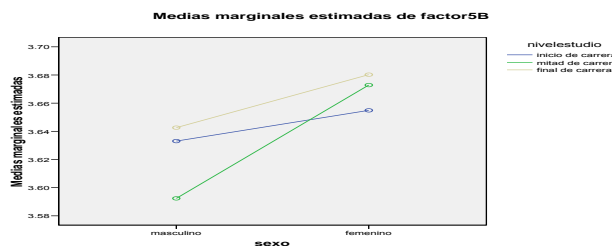


Representación gráfica: En el factor 4, las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino por este factor. Las de final de carrera muestran la mayor preferencia.

Factor 5 (competencia psicológica).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas con la variable sexo, no con la variable nivel de estudio ni con la interrelación entre ambas: sexo ($F=4,899$ y $p=,027$) nivel de estudio ($F=,641$ y $p=,527$) interrelación entre ambas ($F=,693$ y $p=,500$).

Gráfica n° 36



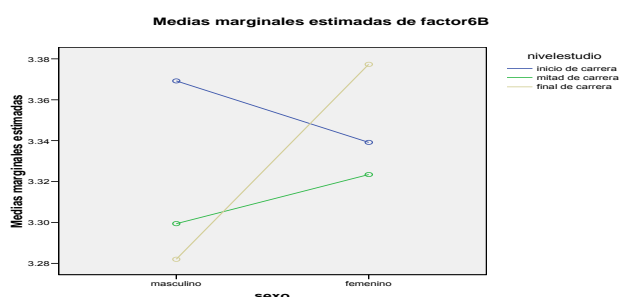
En la representación gráfica se observa que las de género femenino tienen mayor preferencia que los de género masculino en todos los niveles de estudio. Las de género femenino de final de carrera muestran la mayor preferencia por este factor.

Factor 6 (universalismo)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas en el factor

Las diferencias entre los grupos de sujetos, no fue estadísticamente significativo. sexo ($F=1,468$ y $p=,226$) nivel de estudio ($F=1,012$ y $p=,364$) interrelación entre ambas ($F=2,172$ y $p=,114$)

Gráfica nº 37

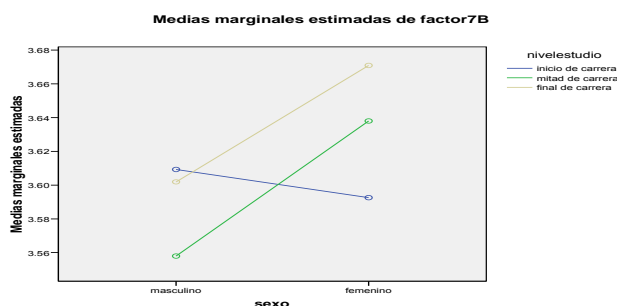


Representación gráfica: las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino (universalismo) en todos los niveles de estudio excepto en inicio de carrera. Las encuestadas de género femenino de final de carrera las que muestran la mayor preferencia.

Factor 7 (madurez).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas con sexo pero no con la variable nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas: sexo ($F=3,760$ y $p=.053$) nivel de estudio ($F=1,185$ y $p=,306$) interrelación entre ambas ($F=1,788$ y $p=,168$).

Gráfica nº 38



Representación gráfica: Las de género femenino muestran mayor preferencia que los de género masculino en final y mitad de carrera, ocurriendo lo contrario en inicio de carrera.

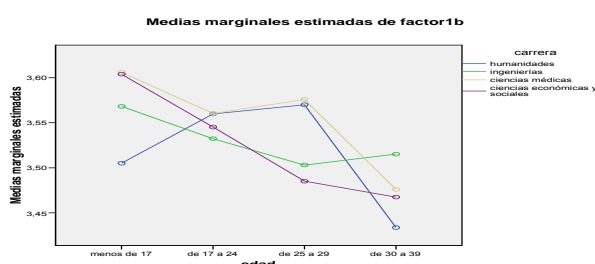
8.3.4.4 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables edad y carrera.

Factor 1 (benevolencia).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existe diferencia significativa en el factor 1 (benevolencia).

El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos no fue estadísticamente significativo: edad ($F=1,828$ y $p=,140$) carrera ($F=,249$ y $p=,862$) e interrelación entre ambas ($F=,456$ y $p=,904$).

Gráfica n° 39

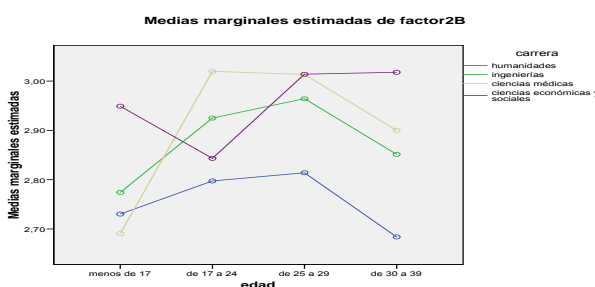


La representación gráfica muestra que la mayor preferencia la tienen los de menos de 17 años de Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales mientras que la menor preferencia la tienen los de 30 a 39 años de Humanidades.

Factor 2 (estimulación/hedonismo).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos comprobamos que existen diferencias significativas cuando se analizan las variable edad y carrera pero no en la interrelación entre ambas: edad ($F=2,693$ y $p=,045$) carrera ($F=3,929$ y $p=,008$) interrelación entre ambas ($F=1,779$ y $p=,068$).

Gráfica n° 40



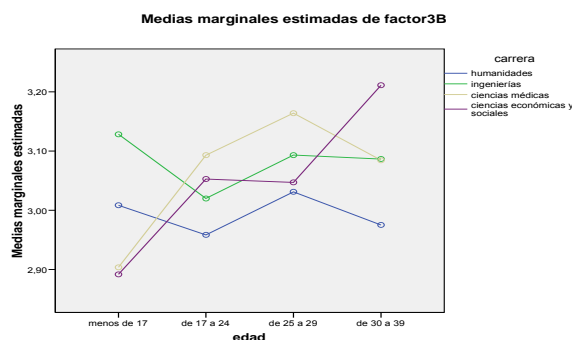
Representación gráfica: la mayor preferencia la tienen los de Ciencias Económicas y Sociales de 30 a 39 años y los de Ciencias Médicas de 17 a 24 años y de 25 a 29 años.

Factor 3 (poder y orden social).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analiza la variable edad pero no cuando se analiza la variable

carrera ni en la interrelación entre ambas: edad ($F=3,144$ y $p=,024$) carrera ($F=1,317$ y $p=,267$) interrelación entre ambas ($F=1,640$ y $p=,099$).

Gráfica n° 41

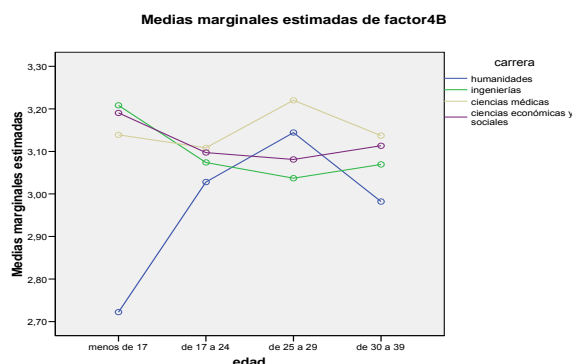


Representación gráfica: Los encuestados de Ciencias Económicas y Sociales de 30 a 39 años son los que muestran la mayor preferencia por este factor.

Factor 4 (espiritualidad tradicional)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas en el factor 4 (espiritualidad tradicional) con la variable edad, si con la variable carrera pero no en la interrelación entre ambas: edad ($F=,872$ y $p=,455$), carrera ($F=3,563$ y $p=,014$) interrelación entre ambas ($F=1,564$ y $p=,121$).

Gráfica n° 42

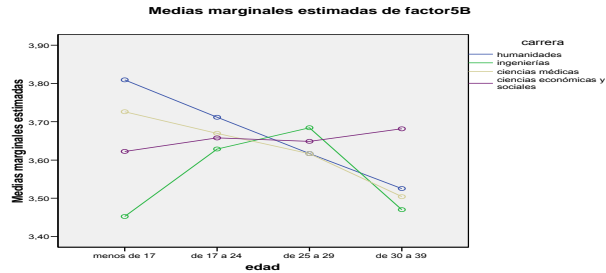


Representación gráfica: los encuestados que muestran mayor preferencia por este factor son los de Ciencias Médicas de 25 a 29 años, los de Ingenierías y Ciencias Económicas y Sociales de menos de 17 años.

Factor 5 (competencia psicológica).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas con este factor cuando se analiza la variable edad, pero no con carrera ni con la interrelación entre ambas: edad ($F=3,756$ y $p=,011$) y carrera ($F=1,840$ y $p=,138$) interrelación entre ambas ($F=1,721$ y $p=,079$).

Gráfica nº 43

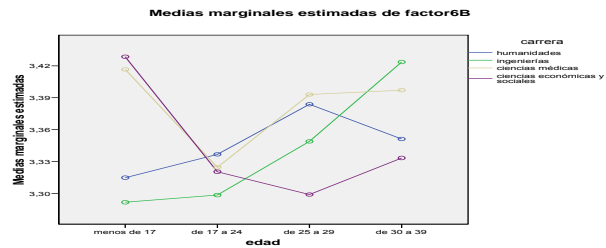


Representación gráfica: los encuestados de Humanidades de menos de 17 años son los que muestran la mayor preferencia por este factor.

Factor 6 de valores (universalismo).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos de sujetos: edad ($F=,994$ y $p=,395$) carrera ($F=,241$ y $p=,868$) interrelación entre ambas ($F=,371$ y $p=,949$)

Gráfica nº 44

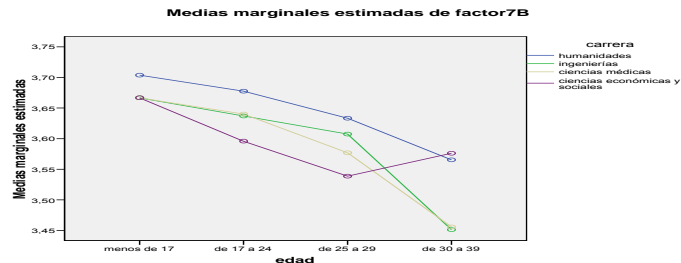


Representación gráfica: los de Ciencias Económicas y Sociales de menos de 17 años y los de Ingenierías de 30 a 39 años son los que muestran la mayor preferencia por este factor

Factor 7 (madurez)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analiza la variable edad pero no cuando se analiza la variable carrera ni la interrelación entre ambas: edad ($F=4,236$ y $p=.005$) carrera ($F=,485$ y $p=,693$) interrelación entre ambas ($F=,415$ y $p=,928$).

Gráfica nº 45



Representación gráfica: los que muestran la mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de Humanidades de menos de 17 años.

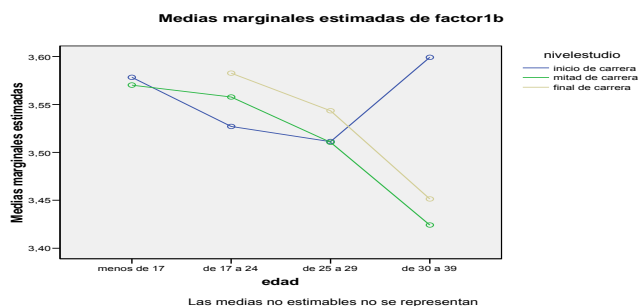
8.3.4.4.5 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables edad y nivel de estudio.

Factor 1 (benevolencia).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Las diferencias entre los grupos de sujetos no fue estadísticamente significativo: edad ($F=1,365$ y $p=,252$), nivel de estudio ($F=,441$ y $p=,644$) e interrelación entre ambas ($F=1,166$ y $p=,324$).

Gráfica nº 46

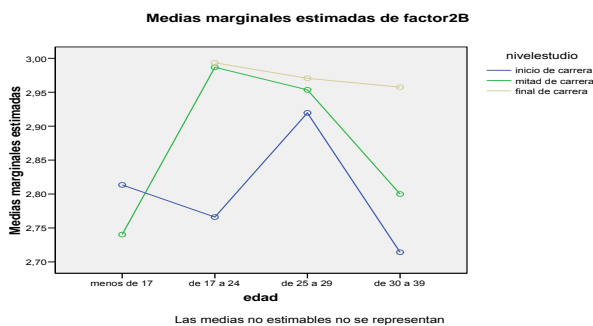


Representación gráfica: la mayor preferencia se observa en los de 30 a 39 años de inicio de carrera.

Factor 2 de valores (estimulación/hedonismo).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas cuando se analiza edad, sí cuando se analiza la nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas: edad ($F=1,829$ y $p=,140$), nivel de estudio ($F=5,198$ y $p=,006$) interrelación entre ambas ($F=1,868$ y $p=,097$).

Gráfica nº 47

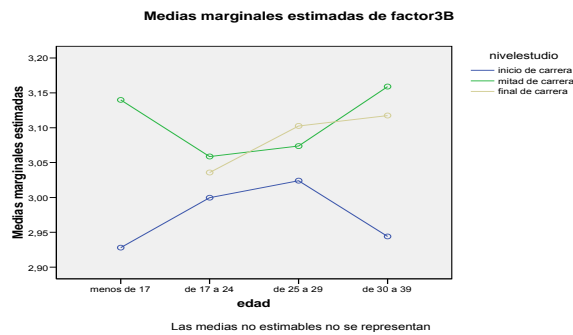


Representación gráfica: son los de final de carrera de 17 a 24 años los que muestran la mayor preferencia por este factor.

Factor 3 (poder y orden social)

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas con edad, que si las hay con nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas: edad ($F=,917$ y $p=,432$), nivel de estudio ($F=5,848$ y $p=,003$) interrelación entre ambas ($F=1,127$ y $p=,344$).

Gráfica nº 48

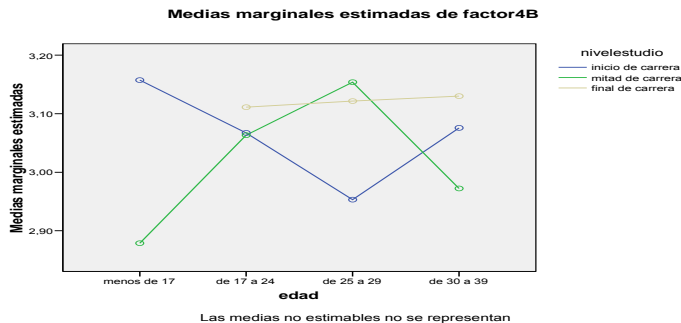


Representación gráfica: los que mayor preferencia tienen por este factor son los de menos de 17 años y de 30 a 39 años de mitad de carrera.

Factor 4 de valores (espiritualidad tradicional).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas con la variable edad, y sí ligeramente significativas con nivel de estudio y la interrelación entre ambas: edad ($F=,149$ y $p=,930$), nivel de estudio ($F=2,983$ y $p=,051$) e interrelación entre ambas ($F=2,144$ y $p=,058$).

Gráfica nº 49

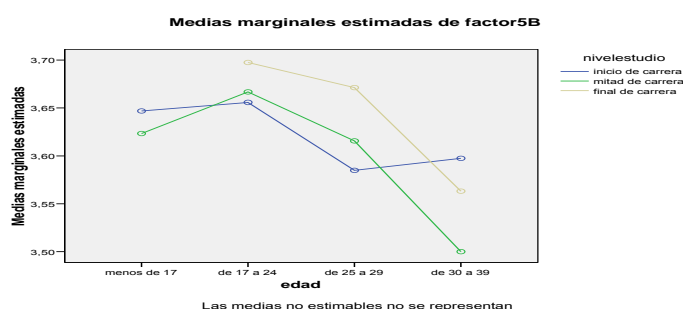


Representación gráfica: en el factor 4 los que muestran mayor preferencia son los de menos de 17 años de inicio de estudios y los de mitad de carrera de 25 a 29 años.

Factor 5 de valores (competencia psicológica).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analiza edad pero no las hay con nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas: edad ($F=3,484$ y $p=,015$) nivel de estudio ($F=1,140$ y $p=,320$) interrelación entre ambas ($F=,309$ y $p=,907$).

Gráfica nº 50

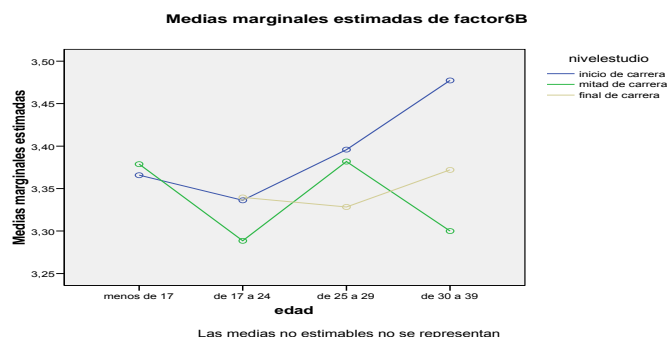


Representación gráfica: los que muestran la mayor preferencia por el factor 5 (competencia psicológica) son los de final de carrera de 17 a 24 años.

Factor 6 (universalismo).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias. El resultado de las diferencias entre los grupos de sujetos, no fue estadísticamente significativo: para edad ($F=1,123$ y $p=,339$) nivel de estudio ($F=,606$ y $p=,546$) interrelación entre ambas ($F=,791$ y $p=,556$).

Gráfica nº 51



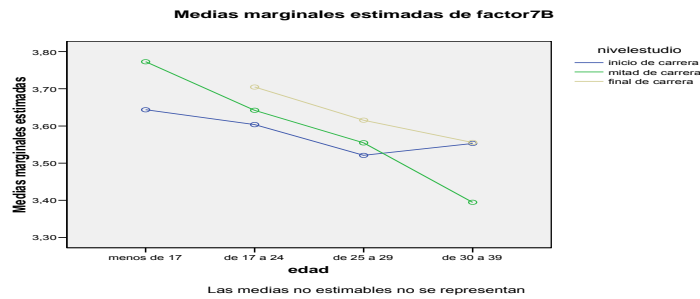
Representación gráfica: los que muestran la mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) son los de inicio de carrera de 30 a 39 años.

Factor 7 (madurez).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analizan las variables edad y nivel de estudio y no para la interrelación entre ambas: edad ($F=6,187$ y $p=.000$) nivel de estudio ($F=3,211$ y $p=.041$) interrelación entre ambas ($F=.688$ y $p=.632$).

El resultado de la prueba de homogeneidad de varianza fue significativo ($p=.008$) por lo que no se asumen varianzas iguales.

Gráfica n° 52



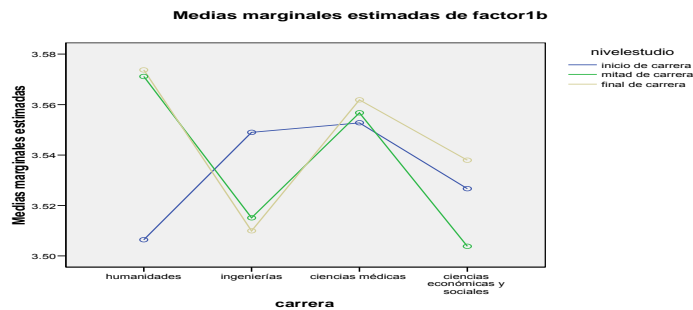
Representación gráfica: los que muestran la mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de menos de 17 años.

8.3.4.4.6 Análisis de los factores del cuestionario en función de las variables carrera y nivel de estudio.

Factor 1 (benevolencia).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa: carrera ($F=.860$ y $p=.461$) nivel de estudio ($F=.149$ y $p=.862$) e interrelación entre ambas ($F=.640$ y $p=.698$).

Gráfica n° 53

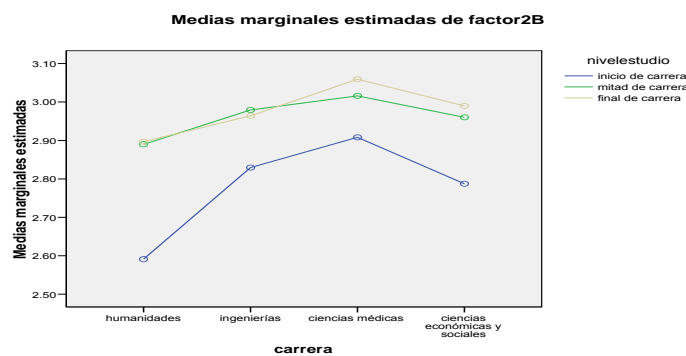


Representación gráfica: los que muestran mayor preferencia por el factor son los de Humanidades de mitad y final de carrera.

Factor 2 (estimulación/hedonismo).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analizan las variables carrera y nivel de estudio pero no en la interrelación entre ambas: carrera ($F=12.141$ y $p=,000$) nivel de estudio ($F=28,322$ y $p=,000$) interrelación entre ambas ($F=1,298$ y $p=,255$).

Gráfica n° 54

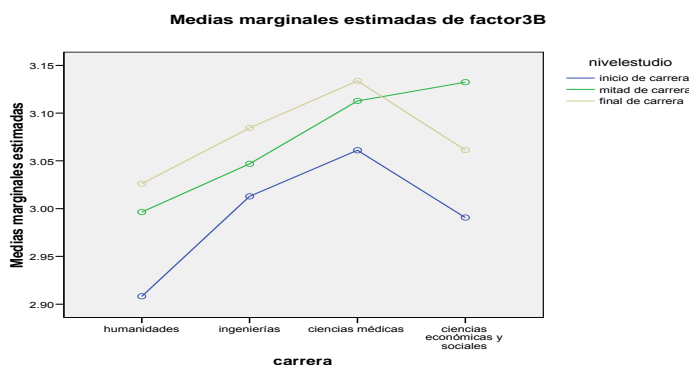


Representación gráfica: Los encuestados que muestran la mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) son los de Ciencias Médicas de final de carrera.

Factor 3 (poder y orden social).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas: carrera ($F=8,181$ y $p=,000$) nivel de estudio ($F=8,848$ y $p=,000$) pero no para la interrelación entre ambas ($F=,898$ y $p=,496$).

Gráfica n° 55

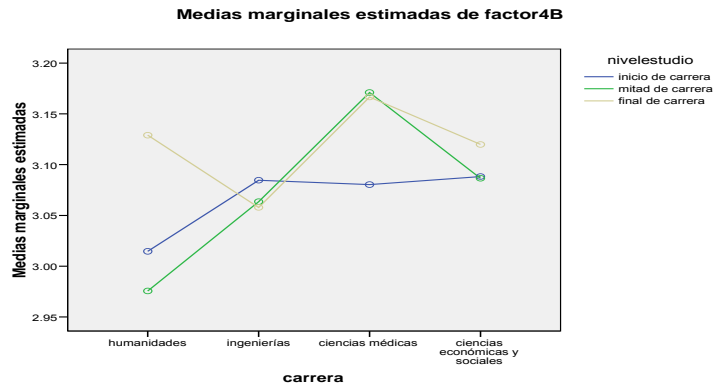


Representación gráfica: los de Ciencias Médicas de final de carrera y los Ciencias Económicas y Sociales de mitad de carrera son los que muestran mayor preferencia por el factor 3.

Factor 4 (espiritualidad tradicional).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que existen diferencias significativas cuando se analiza la variable carrera pero no existen cuando se analiza nivel de estudio ni en la interrelación entre ambas: carrera ($F=3,239$ y $p=,021$) nivel de estudio ($F=1,842$ y $p=,159$) interrelación entre ambas ($F=1,266$ y $p=,270$).

Gráfica nº 56

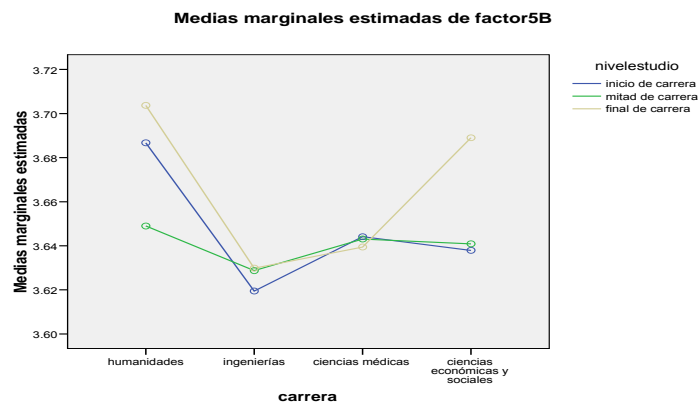


Representación gráfica: los encuestados que mayor preferencia muestran por el factor 4 son los de Ciencias Médicas de mitad de carrera y final de carrera.

Factor 5 (competencia psicológica).

Las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas: para carrera ($F=1,237$ y $p=,295$) nivel de estudio ($F=,535$ y $p=,586$) ni interrelación entre ambas ($F=,258$ y $p=,956$).

Gráfica nº 57

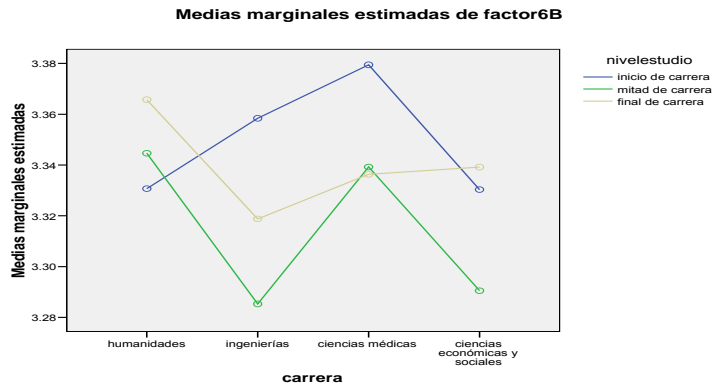


Representación gráfica: Los encuestados que mayor preferencia muestran por el factor 5 son los de Humanidades de final de carrera.

Factor 6 (universalismo).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias significativas: carrera ($F=,496$ y $p=,685$) nivel de estudio ($F=,757$ y $p=,469$) ni para la interrelación entre ambas ($F=,317$ y $p=,929$).

Gráfica n° 58

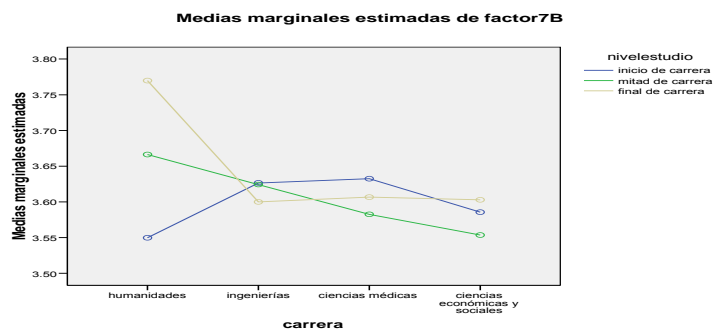


Representación gráfica: los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 6 (universalismo) son los de Ciencias Médicas de inicio de carrera.

Factor 7 de valores (madurez).

Al realizar las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas cuando se analizan las variables carrera y nivel de estudio pero sí en la interrelación entre ambas en este factor: carrera ($F=2,353$ y $p=,071$) nivel de estudio ($F=1,680$ y $p=,187$) interrelación entre ambas ($F=2,562$ y $p=,018$).

Gráfica n° 59



Representación gráfica: los encuestados que muestran mayor preferencia por el factor 7 (madurez) son los de Humanidades de final de carrera frente a los encuestados de las demás carreras.

8.3.5. Quinto objetivo específico

Realizar un análisis entre los dominios motivacionales y los valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales implicados en la filosofía institucional y explicitada en su Estatuto Orgánico.

En vista de que el dominio preferido por los estudiantes de la UASD, según el análisis cuantitativo, es la competencia psicológica y los valores mejor evaluados son dar significado a mi vida, honrar padre y madre, eligiendo mis propias metas, sano, libertad, armonía, autorrespeto, capaz, seguridad familiar e igualdad, se realizó un análisis cualitativo para contrastar los resultados de ambos análisis y comprobar si los valores preferidos por los estudiantes se relacionan con los valores pro-sociales de la UASD.

En el análisis cualitativo se encontró que los valores preferidos por los estudiantes son la familia (20 y 21,3%), el estudio (20 y 19,1%), libertad (16 y 10,6%), autorrespeto (16 y 12,8%) y creencias religiosas (14 y 17%) mientras que los valores explicitados en el Estatuto Orgánico de la UASD son: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia.

8.3.6 Sexto objetivo específico

El sexto objetivo específico es profundizar en el conocimiento de los contextos más importantes en la formación en valores según la percepción de los estudiantes de la muestra.

En relación a este objetivo, los resultados del estudio cualitativo muestran que los contextos más importantes en la formación de valores según la percepción de los sujetos del estudio fueron: familia (40), escuela (35%) e iglesia (15%).

8.3.7. Séptimo objetivo específico

El séptimo objetivo específico es profundizar en el conocimiento de la preferencia de valores de los sujetos del estudio según la percepción de los mismos.

El resultado del estudio cualitativo muestra que los valores preferidos por los sujetos de la muestra (grupos 1 y 2), fueron: la familia (20 y 21,3%), el estudio (20 y 19,1%), libertad (16 y 10,6%), autorrespeto (16 y 12,8%) y creencias religiosas (14 y 17%).

8.3.8 Octavo objetivo específico

El octavo objetivo específico es sugerir las directrices generales para un programa de intervención en valores en la UASD. Estas directrices se presentan en la prospectiva de esta investigación.

8.2 Premisas

En el presente estudio se plantearon las siguientes siete premisas:

P₁: Los dominios motivacionales de valores preferidos por los alumnos de la UASD son distintos según su nivel de estudios.

Las preferencias de los dominios motivacionales de valores de los sujetos de la muestra según el nivel de estudio son los siguientes:

En el grupo inicio de carrera, y observando las medias, se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron: competencia psicológica (M=3,6472 y DT=0,36702), benevolencia (M=3,5336 y DT=0,31870) y universalismo (M=3,3497 y DT=0,43502).

En relación al grupo de mitad de carrera, y observando las medias se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo son estimulación/hedonismo (M=2,9601 y DT=0,45331) y poder y orden social (M=3,0766 y DT=0,33034).

En lo que concierne al grupo final de carrera, y observando las medias se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron estimulación/hedonismo (M=2,9782 y DT=0,45546) y poder y orden social (M=3,0766 y DT=0,32225).

Los grupos de mitad de carrera y final de carrera presentan las mismas preferencias por las dimensiones de valores, mientras que los de inicio de carrera son diferentes a éstos.

Estos resultados muestran que las preferencias de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes ciertamente son distintas según su nivel de estudio.

P₂: Las dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de término presentan una orientación colectivista asociada a los valores explícitos en el Estatuto Orgánico.

En lo que concierne al grupo final de carrera, y observando las medias se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron estimulación/hedonismo (M=2,9782 y DT=0,45546) y poder y orden social (M=3,0766 y DT=0,32225) mientras que los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD (2009) son: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia.

Por tales razones, los resultados de la investigación rechazan las afirmaciones consideradas en la premisa P₂.

P₃: Las dominios motivacionales de valores preferidas por los estudiantes de nuevo ingreso encuestados presentan una orientación individualista mientras que los de término de carrera presentan una orientación colectivista.

En el grupo inicio de carrera, y observando las medias, se encontró que la dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron competencia psicológica (M=3,6472 y DT=0,36702), benevolencia (M=3,5336 y DT=0,31870) y universalismo (M=3,3497 y DT=0,43502),

En lo que concierne al grupo final de carrera, y observando las medias, se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron poder y orden social (M=3,0766 y DT=0,32225) y estimulación/hedonismo (M=2,9782 y DT=0,45546).

Estos resultados rechazan los supuestos de la premisa P₃ por cuanto ocurre lo contrario a lo que la misma plantea, a saber, que los estudiantes de nuevo ingreso muestran una orientación individualista-colectivista (según Schwatz-Bilsky (1987) mientras que los de término de carrera muestran una orientación marcadamente individualista.

P₄: La preferencia de dominios motivacionales de valores de las estudiantes de sexo femenino encuestadas está en mayor conexión con los valores pro-sociales de la UASD al ser comparada con el perfil de valores de los estudiantes de sexo masculino.

Por lo que se refiere a las dimensiones de valores preferidas por los sujetos de estudio, los resultados muestran que la dimensión mejor evaluada por las encuestadas de género femenino fue competencia psicológica (M=3.6690 y DT=0.37677) mientras que para los encuestados de género masculino fue estimulación/hedonismo (M=3.9816 y DT=0.45433).

Ninguno de los dos grupos tiene preferencia de valores en concordancia con los valores de la UASD, aunque podemos resaltar que los dominios motivacionales de los encuestados de género masculino se alejan más de los valores de la universidad que los del género femenino.

P₅: La orientación de las dimensiones de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes cuyos padres tienen nivel académico universitario está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes cuyos padres no tienen nivel académico universitario.

Los sujetos de la muestra cuyos padres tienen nivel académico universitario presentan la mayor preferencia por los factores 2 (estimulación/hedonismo) (M= 3.0126y DT=.46113) y los sujetos cuyos padres tienen nivel académico secundario muestran preferencia por el factor 3 (poder y orden social)(M=3.0848 y DT=.32876).

Por otro lado los sujetos de la muestra cuyas madres tienen nivel académico universitario presentan mayor preferencia por el factor 2 (estimulación/hedonismo) (M= 2.9831y DT=.47451) mientras que los sujetos hijos de madres con nivel académico

primario muestran preferencias por el factor 6 (universalismo) (M=3.3919 y DT=.42342), más asociado a los valores de la UASD.

Esta premisa P5 no fue corroborada por los resultados del estudio. Ocurrió, por el contrario, que fueron los estudiantes hijos de madres con nivel académico primario los mostraron mayor preferencia por el factor 6 (universalismo), asociado con los valores de la UASD.

P₆: La orientación de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes de humanidades está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes de otras carreras dentro de la institución.

Por lo que se refiere a los dominios motivacionales preferidos por los estudiantes, según la carrera (Facultad) a que pertenecen, los resultados muestran que en Humanidades es competencia psicológica (M=3,6798 y DT=0,37710), en Ingenierías son estimulación/hedonismo (M= 2,9247 y DT=0,43012), poder y orden social (M=3,0478 y DT=0,30207), en Ciencias Médicas son estimulación/hedonismo (M=2,9943 y DT=0,46948), poder y orden social (M=3,1025 y DT=0,38607), espiritualidad tradicional (M=3,1394 y DT=0,45929) mientras que en Ciencias Económicas y Sociales, estimulación/hedonismo (M=2,9128 y DT=0,45381), poder y orden social (M=3,0611 y DT=0,32594) y competencia psicológica (M=3,6563 y DT=0,35877).

La preferencia de los dominios o dimensiones de valores de los sujetos de carreras de Humanidades no está en consonancia con los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD (2009) que son: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia

Podemos señalar, no obstante, que las dimensiones de valores de los estudiantes de Humanidades están en mayor consonancia con los valores de la UASD valores predominantes en las demás facultades que son estimulación/hedonismo y poder y orden social, los cuales se alejan más de los valores de la universidad que la dimensión competencia psicológica, dimensión preferida por los estudiantes de Humanidades.

P₇: El contexto más importante que fundamenta los valores de los estudiantes de la UASD es la familia según la percepción de los estudiantes

De acuerdo a los resultados del estudio cualitativo, la familia (20% y 21,3% en los dos grupos) es, según la percepción de los sujetos de la muestra, el contexto más importante que fundamenta sus valores, lo que confirma la premisa P₇ planteada en el estudio.

CAPÍTULO IX: DISCUSION Y CONCLUSIONES

9.1 Discusión y Conclusiones

El objetivo general del presente estudio es realizar un análisis de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales establecidos por la institución.

El instrumento que se utilizó para la recogida de los datos cuantitativos fue el Cuestionario de Valores de Schwartz-Bilsky (1987) en su versión Brinkmann (1999). Para el análisis de los datos se siguió el diseño de Zacarés (1994).

Las dimensiones del cuestionario de valores han demostrado correlaciones positivas y significativas entre los siete factores considerados.

Se puede apreciar que la dimensión madurez mostró la correlación más alta (0,468) con el factor benevolencia.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones motivacionales, éstas oscilan entre 3,652 en el caso de la dimensión competencia psicológica y 2,905 en el caso de la dimensión estimulación/ hedonismo.

Por lo que se refiere al objetivo general los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de la presente investigación sugieren que los dominios motivacionales y valores de los estudiantes de la UASD no están en consonancia con los valores explicitados en el Estatuto Orgánico de la Institución. . Se destaca que aunque los estudiantes priorizan el valor libertad, coincidiendo con uno de los valores pro-sociales de la institución, el estudio cualitativo muestra que los estudiantes dan a este valor un significado individualista.

El primer objetivo específico que se planteó fue conocer las dimensiones motivacionales de valores y los valores preferidos por los estudiantes de la UASD. En relación a este objetivo hemos observado que las dimensiones preferidas por los sujetos de estudio fueron competencia psicológica y madurez, según las medias de las dimensiones.

Schwartz-Bilsky (1987), en su teoría, señala diez dimensiones de valores: universalismo, poder, hedonismo, autodirección, espiritualidad, benevolencia, conformidad, estímulo, seguridad, tradición y realización.

En el presente estudio, y siguiendo a Zacarés (1994) las siete dimensiones de valores consideradas son: benevolencia, estimulación/ hedonismo, poder y orden social, espiritualidad tradicional, competencia psicológica, universalismo y madurez.

En relación a los valores preferidos por los estudiantes de la muestra se ha observado que son, según orden de preferencia, dar significado a mi vida, honrar padre y madre, eligiendo mi propia meta, sano, libertad, armonía, autorrespeto, capaz, seguridad familiar e igualdad.

Pérez-Delgado (1990) en un estudio sobre valores en el contexto español encontró que los valores finales mejor evaluados por los sujetos de estudio fueron: tener un mundo de paz, tener verdadera amistad, tener libertad, tener felicidad mientras que los valores menos evaluados fueron: seguridad nacional, lograr salvación, tener una vida excitante y tener respeto y admiración por los demás. Este investigador encontró que los valores instrumentales mejor evaluados fueron: ser honrado, ser responsable, ser abierto, ser alegre y los menos evaluados: ser ambicioso, ser obediente y ser limpio, utilizando el cuestionario de Rokeach (1973).

En la teoría de Schwartz-Bilsky (1987) los valores también se clasifican en finales e instrumentales.

En el estudio dominicano, los valores finales preferidos son: dar significado a mi vida, libertad, armonía, autorrespeto, seguridad familiar e igualdad y entre los valores instrumentales honrar padre y madre, eligiendo mis propias metas, sano y capaz.

Los valores de los estudiantes, según los intereses a los que sirven, y siguiendo a Schwartz-Bilsky (1987), son individualistas y colectivistas. Así, honrar padre y madre pertenece al grupo de valores colectivistas mientras que libertad, autorrespeto y eligiendo mis propias metas pertenecen al grupo de valores individualistas.

Los valores universales y de seguridad sirven a los dos tipos de intereses, individualistas y colectivistas, Schwartz-Bilsky (1987). Dar significado a mi vida y armonía son universalistas mientras que seguridad familiar es del dominio seguridad.

Se puede concluir que los valores de los sujetos estudiados en el contexto dominicano son individualistas-colectivistas mixtos, atendiendo a la clasificación de Schwartz-Bilsky (1987).

Los sujetos de este estudio se destacan por tener puntuaciones más altas en el dominio motivacional competencia psicológica y por tener más baja puntuación en los dominios poder y orden social y estimulación/hedonismo.

Los sujetos que muestran preferencia por la dimensión competencia psicológica tienen interés por el desarrollo de sus propias competencias y los que tienen puntuaciones bajas en poder y orden social y estimulación/ hedonismo tienen bajo interés por buscar nuevos desafíos y experiencias y por tener poco interés para buscar metas relacionadas con el estatus social, Zacarés (1994) y Schwartz-Bilsky (1987).

En el contexto internacional, en Chile, Brinkmann (1999) y Carrasco y Osses (2008) encontraron que el dominio mejor evaluado fue benevolencia y el de más baja puntuación poder y orden social. En el contexto español, Zacarés (1994) encontró también en benevolencia el dominio mejor evaluado y en poder y orden social el dominio con más baja puntuación.

Se destaca que en el contexto dominicano el dominio benevolencia también fue priorizado aunque en el estudio cualitativo se observó que la benevolencia de los sujetos de estudio es sólo para el grupo cercano.

En el presente estudio el valor mejor evaluado fue dar significado a mi vida y el menos evaluado fue poder. En el contexto internacional Brinkmann (1999) y Carrasco y Osses (2008) encontraron que el valor seguridad familiar fue el mejor evaluado y poder el menos evaluado. Del mismo modo, en el contexto español, Zacarés (1996) encontró a poder como el valor menos evaluado.

El estudio cuantitativo dominicano coincide con una parte de estos resultados en el valor menos evaluado (poder) pero no coincide en el valor mejor evaluado, aunque en el análisis cualitativo el valor mejor evaluado sí coincide con los mismos (seguridad familiar). Se destaca, en esta investigación, que el valor dar significado a mi vida no tiene un significado espiritual. En el estudio cualitativo lo que da sentido a la vida de los encuestados es el estudio de una carrera, conseguir trabajo y ayudar a su familia (benevolencia con el grupo cercano). De igual modo Elzo (2004), en un estudio con jóvenes españoles de 15 a 24 años, al preguntarle ¿por qué estudiaban? obtuvo la respuesta de que lo hacían para obtener un título universitario y obtener trabajo, coincidiendo con la respuesta obtenido en el presente estudio. El título se vincula con el trabajo y los jóvenes no ven en la universidad el lugar donde se dicen las cosas más interesantes, Elzo (2004).

El segundo objetivo específico se refiere a conocer la preferencia de los dominios motivacionales y valores de los estudiantes de las carreras de Humanidades, Ingenierías, Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales.

Los alumnos de Humanidades puntúan más alto en competencia psicológica que incluye los valores (14, 31, 43, 48, 42, 41 y 5). Estos sujetos enfatizan el pensamiento propio y acción independiente y su interés está en la gratificación derivada de sus propias capacidades, Schwartz-Bilsky (1987). Los alumnos de Ciencias Económicas y Sociales puntúan ligeramente más alto en competencia psicológica y priorizan los dominios poder y orden social que incluyen los valores (23, 46, 12, 55, 1,8, 27, 3, 7, 15, 39, 34 y 11) y estimulación/hedonismo (25, 37, 9, 53, 16, 50 y 4).

Los alumnos de las carreras de Ingenierías y Ciencias Médicas puntúan más alto en estimulación/hedonismo y poder y orden social. La preocupación motivacional es buscar la emoción, novedad, desafío, Schwartz-Bilsky (1987). También buscan la realización personal a través de logros de objetivos socialmente valorados. Estos hallazgos pueden estar relacionados con patrones culturales en contextos donde se estimula la búsqueda de nuevas experiencias y nuevos retos y metas relacionadas con la realización personal a través de logros de objetivos socialmente valorados. O bien el currículo oculto podría estar promoviendo valores contrarios a los explicitados en el Estatuto Orgánico de la UASD. Parece que la universidad no está incluyendo, en su diseño curricular, ni en su instrucción, los valores contenidos en su instrumento normativo.

Los alumnos de Ciencias Médicas, según las tendencias de las puntuaciones, priorizan la dimensión espiritual que incluye los valores (21, 20, 6, 18, 32 y 51) y muestran interés por buscar significados de la realidad y vida diaria, Zacarés (1994) y Schwartz-Bilsky (1987), se contradicen al priorizar también dominios motivacionales de

estimulación/hedonismo y poder y orden social, mostrando interés solamente por la búsqueda de recompensas. En estos resultados se evidencian conflictos de valores. Schwartz-Bilsky (1987) señalan incompatibilidad entre espiritualidad versus hedonismo, poder y logro: el primero constituye la búsqueda del significado de la realidad y vida diaria lo que se contradice con la búsqueda de recompensas sensoriales y materiales.

El tercer objetivo se refiere a conocer la preferencia de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes de inicio de carrera, mitad de carrera y final de carrera.

Los alumnos de inicio de carrera tienen puntuaciones ligeramente más altas en competencia psicológica y priorizan las dimensiones universalismo y benevolencia mientras que los de mitad de carrera y final de carrera puntúan más alto en estimulación/hedonismo y poder y orden social.

Los alumnos de inicio de carrera, según la tendencia de sus puntuaciones, priorizan dominios motivacionales de benevolencia y universalismo y, según Zacarés (1994), muestran interés por mantener buenas relaciones interpersonales y preocupación por los demás. Un aspecto a tener en cuenta es que a medida que los sujetos avanzan en los niveles de estudios desaparece la preferencia por valores universalistas y de benevolencia. También se quiere resaltar que los de mitad y final de carrera muestran comportamientos egoístas, buscan cambios como valor en sí mismo, alejándose de la benevolencia y el universalismo.

Estos hallazgos, en el estudio dominicano, pueden estar relacionados con patrones culturales en contextos donde se estimula a los jóvenes a nuevas experiencias y desarrollo personal, alejándolos de valores pro-sociales no egoístas.

Carrasco y Osses (2008), en un estudio longitudinal en la Universidad de La Frontera, Chile, investigaron los perfiles valóricos de los alumnos durante la trayectoria universitaria. Los dominios motivacionales disminuyeron su importancia como parámetros normativos, lo que demuestra que los alumnos tienen desinterés por formas de relación solidarias y colectivas-comunitarias independizándose de las prescripciones sociales. Asimismo, se diluye la orientación a la flexibilidad y la innovación, a la auto-exigencia y posposición de impulsos y necesidades.

En el estudio dominicano los estudiantes de final de carrera muestran preferencia por el poder y orden social y la estimulación/hedonismo. Según Schwartz-Bilsky (1987) los que muestran interés por estos dominios buscan la emoción, el desafío y la realización personal.

El cuarto objetivo analiza los dominios motivacionales preferidos por los sujetos de la muestra y su relación con las variables predictoras. Se realizaron, en primer lugar, un análisis multivariado de varianza (Manova), y en segundo lugar Anovas unifactoriales.

Por lo que respecta al cuestionario de valores y su relación con las variables predictoras las conclusiones se presentan en función de las variables estudiadas.

En la variable género, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores (2) estimulación/hedonismo, (3) poder y orden social, (5) competencia psicológica y (7) madurez. En relación a los resultados, si bien las medias de los encuestados de género masculino puntúan más altos en los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social, ocurre lo contrario en los factores 5 (competencia psicológica) y (7) madurez donde son las encuestadas de género femenino las que muestran una puntuación más alta.

Estos resultados pueden tener su origen en patrones culturales en contextos, como el dominicano, donde a los hombres se les estimula a nuevos retos y a ascender socialmente mientras que a las mujeres se les estimula a la autodisciplina y creer en sus propios valores personales.

Larumbe y Baillo (2001) en un estudio sobre valores encontraron que los valores mejor evaluados por el género masculino fueron libertad y amistad mientras que las de género femenino evaluaron la paz, la amistad y la libertad. En el presente estudio no se evidenciaron preferencias por la amistad ni por la paz, pero sí se prioriza la libertad.

En relación a la variable procedencia no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ningún factor. Díaz (2010) señala que los estudiantes de la UASD de procedencia urbana y rural presentan características similares y son de bajo estrato social –caracterizado por bajo nivel educativo de los padres, con poca oportunidad para acceder al campo laboral y disponer de recursos- la mayoría de los jóvenes en esta universidad procede de estratos sociales sencillos. Tavárez (2010) señala que más de un millón cuatrocientos mil jóvenes dominicanos viven en condiciones de pobreza y con poco acceso a los servicios básicos, de los cuales el 25% cae en el renglón de pobreza extrema.

En la variable edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas aunque, al observar las gráficas, son los de 25 a 29 años los que muestran mayor preferencia por los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social.

En la variable carrera, se observan diferencias estadísticamente significativas. Los alumnos de Humanidades puntúan ligeramente más alto en el factor (5) competencia psicológica y los de Ingenierías y Ciencias Médicas en el (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social, al ser comparados con los de las demás carreras. En el factor (3) los de Ciencias Médicas y Ciencias Económicas y Sociales puntúan más alto que los de las demás carreras mientras que en el factor (4) los que puntúan más alto son los Ciencias Médicas al ser comparados con las demás carreras..

Las pruebas Post-Hoc muestran diferencias estadísticamente significativas en los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social entre las carreras Humanidades y las demás carreras de estudio, siendo los de Humanidades los que muestran la menor preferencia por estos dos factores. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor (4) espiritualidad tradicional entre las carreras Humanidades y Ciencias Médicas, siendo los alumnos de esta última facultad los que muestran la mayor preferencia por dicho factor.

Schwartz-Bilsky (1987) señalan que el objetivo motivacional de las personas que muestran preferencias por el dominio motivacional estimulación/hedonismo es la novedad y el desafío en la vida y la obtención de placer o gratificación. Estos autores también señalan que el objetivo central de los valores de poder es alcanzar un estatus de logro y de prestigio social. Según Schwartz, citado por Brinkmann (2000), el objetivo de la motivación de los valores espirituales tendría significado y se explicaría por la búsqueda de una armonía interior a través de la trascendencia de la realidad diaria.

Se destaca que los estudiantes de Ciencias Médicas presentan conflictos de valores al priorizar estimulación/hedonismo, poder y orden y espiritualidad tradicional, tal como lo plantean Schwartz-Bilsky (1987) al señalar en su teoría la existencia de conflictos de valores entre esos factores.

En la variable nivel de estudio hemos observado que los de inicio de carrera muestran mayor preferencia por el factor (5) competencia psicológica y muestran una ligera sensibilidad por los factores (1) benevolencia y (6) universalismo. Los de mitad y final de carrera muestran puntuaciones más altas en los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social. Se observa que a medida que avanza el nivel de estudio mayor es la preferencia por el factor (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social. También se observa que a medida que aumenta el nivel de estudio desaparece la preferencia por las dimensiones benevolencia y universalismo.

La preferencia de los alumnos de Humanidades por el factor (5) competencia psicológica puede tener su origen, como señala Florencio (2004), en el hecho de que los profesores de Psicología y Pedagogía utilizan una metodología que incluye exposiciones, trabajo en equipo, debates, discusiones dirigidas y favorecen los aprendizajes por construcción de conocimientos, solución de problemas, desarrollos de habilidades y destrezas, lo que permitiría que los alumnos se motiven a desarrollar sus competencias psicológicas.

Según Zacarés (1994), que muestran interés por los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social están motivados por nuevas experiencias y cierto nivel de realización personal a través de logros de objetivos socialmente valorados, lo que podría estar relacionado con las observaciones de Maslow (1979) de que el hombre tiende a la autorrealización.

En la variable ingreso familiar debemos partir de que en República Dominicana los ingresos familiares de la mayoría de la población son muy bajos. Se ha observado que a mayor ingreso, mayor preferencia por los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social. Este hallazgo, en el caso dominicano, puede estar relacionado con un patrón de cultura donde los padres con más altos recursos incentivan a sus hijos al desarrollo personal, restando importancia a valores prosociales tal como lo señala Díaz (2010).

Moreno (2009) advierte que el individualismo egoísta se ha apoderado de los jóvenes dominicanos y, por otro lado, Hernando (1997), citado por Castro (2003) sostiene

que el pluralismo, la debilidad de las creencias y la carencia de una ideología son algunas de las características que explican la crisis de valores actual.

Niebergal (1993), citado por Vera-Martínez (2001), por otra parte, sostiene que tanto los cambios en el panorama económico como social han contribuido al fomento de un individualismo egoísta y para Ros (2001) los valores son el resultado de una serie de condiciones macroeconómicas y macrosociales. El desarrollo tecnológico estimula los valores materiales y el desarrollo humano los valores sociales.

En esta misma línea de conclusión se observa que a mayor nivel académico del padre, mayor preferencia por estimulación/hedonismo y poder y orden social. Este hallazgo, en el caso dominicano, puede estar relacionado con patrones culturales donde los padres con más altos niveles académicos incentivan a sus hijos al desarrollo personal, restando importancia a valores prosociales.

Se destaca que el nivel académico de gran parte de los padres de los encuestados es muy bajo lo que puede estar asociado a ingresos bajos. Nivel académico bajo se relaciona con menos posibilidad de acceder al campo laboral y menos recursos económicos, Díaz (2010).

Con la variable de nivel académico de la madre, a mayor nivel, mayor preferencia por el factor (2) estimulación/hedonismo lo que coincide con los resultados obtenidos para el nivel académico del padre. Se destaca que los hijos de madres con nivel académico bajo puntúan más alto en el factor (6) dominio motivacional universalista. Este hallazgo puede estar relacionado en patrones de convivencia pues en contextos de pobreza se desarrolla la solidaridad para sobrevivir mientras que en los grupos de mayor nivel académico de la madre no se priorizan estos valores prosociales.

Ramos (1998) parece estar en lo cierto cuando advierte que estamos en una época de deshumanización, donde los valores éticos se han perdido y que el resquebrajamiento de los valores éticos, la falta de credibilidad en las instituciones y la ausencia de liderazgo ha llevado al individualismo y la práctica corrupta.

De igual modo, la constatación de estos resultados nos permite concluir, al igual que Fabelo (1996), que los valores están en crisis en el mundo por lo que entiende que es también una función vital del sistema educativo la formación en valores.

Se realizaron Anovas unifactoriales con dos variables categóricas a la vez (variables predictoras para ver cómo se relacionaban estas dos variables categóricas entre si y su influencia con la variable cuantitativa).

De los 42 análisis realizados (seis combinaciones de dos variables categóricas a la vez con los siete factores del estudio) sólo vamos a considerar, no obstante, los cinco análisis en los que existen diferencias estadísticamente significativas en la interrelación entre ambas variables: sexo y edad con el factor 5 (competencia psicológica), sexo y carrera con el factor 3 (poder y orden social), sexo y carrera con el factor 7 (madurez), edad y nivel de estudios con el factor 4 (espiritualidad tradicional) y carrera y nivel de estudio con el factor 7 (madurez).

En la interrelación de las variables sexo y edad, la única dimensión o dominio motivacional de valores en los que se observan diferencias estadísticamente significativas es en competencia psicológica. Se ha observado que las encuestadas de género femenino de los grupos de edad menos de 17 años y de 17 a 24 años son las que puntúan más alto en esta dimensión frente a los otros grupos de edad y de género. En el rango de edad 25 a 29 años las preferencias de ambos grupos son iguales mientras que de 30 a 39 años son los encuestados de género masculino los que muestran mayor preferencia por competencia psicológica frente a las encuestadas de género femenino.

Estos estudios presentan una ligera coincidencia con lo encontrado por Larumbe y Baillo (2001) quienes observaron que los sujetos de estudio de ambos géneros mostraban preferencia por la libertad, valor que pertenece al dominio autodirección en la clasificación de Schwartz-Bilsky (1987) y competencia psicológica en la clasificación de Zacarés (1994). Se resalta que el valor libertad, en el estudio dominicano, aunque se prioriza, no ocupó los primeros lugares como en el caso de Larumbe y Baillo (2001). En el caso dominicano la libertad es individualista.

Se destaca que las encuestadas de género femenino más jóvenes tienen mayor preferencia por el dominio competencia psicológica que los encuestados de género masculino. Sin embargo esa mayor competencia comienza a disminuir a medida que pasan los años y termina revirtiéndose a favor de los encuestados de género masculino en los grupos de edad de 30 a 39 años.

Estos hallazgos pueden tener su origen en cambios de patrones culturales donde se están impulsando a las mujeres a buscar independencia en la misma medida que a los hombres tal como señala el estudio del perfil del estudiante de la UASD realizado por Belmar, García y Díaz (2005) donde se observa que el 66% de los estudiantes corresponde al sexo femenino contra un 33% de sexo masculino, lo que indica que una tendencia de mayor interés por los estudios universitarios y la superación individual por parte las mujeres en relación con los hombres. Las estudiantes de sexo femenino están más interesadas en realizar acciones independientes mientras que, al parecer, los de sexo masculino están más orientados a buscar nuevas experiencias en la vida. Sin embargo, los estudiantes masculinos de más edad tienden a interesarse más por su competencia psicológica frente a los grupos más jóvenes. Este grupo parece más orientado a buscar actividades más prácticas, vinculadas con su rol de proveedor familiar.

En las relaciones entre las variables sexo y carrera, sólo se han observado diferencias estadísticamente significativas en los factores (3) poder y orden social y (7) madurez siendo los encuestados de género masculino de la carrera de Humanidades los que puntúan más alto en poder y orden social frente a los otros sujetos de las demás carreras.

Este hallazgo puede tener su origen en el hecho de que los estudiantes de sexo masculino de Humanidades están concentrados en las carreras de Comunicación Social (según datos del Registro Universitario (2008) de la UASD), los cuales podrían estar interesados en la búsqueda de un mayor estatus social.

En relación a las variables sexo y carrera y el factor (7) madurez se ha podido observar puntuaciones significativamente más altas en el grupo femenino de todas las carreras frente al grupo masculino salvo en las carreras de Humanidades en las que las puntuaciones de ambos sexos prácticamente coinciden. Este hallazgo también parece estar relacionado con la tendencia subrayada más arriba de un mayor interés por los estudios y la superación personal por parte de las mujeres con relación a los hombres. Las diferencias sexuales, cuando aparecen, indican una superior madurez evolutiva en las chicas con relación a los chicos, Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2006).

En las variables edad y nivel de estudio parece importante destacar que en el factor (4) espiritualidad tradicional es donde se han encontrado diferencias ligeramente significativas. Aunque la prueba Post-Hoc no permite discernir entre quienes existe esa diferencia. Al observar la gráfica, sin embargo, se aprecia que los más jóvenes de Ciencias Médicas muestran una ligera sensibilidad por la dimensión espiritualidad tradicional.

En cuanto a las variables carrera y nivel de estudio debemos resaltar que sólo en el factor (7) madurez se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Son los encuestados de Humanidades de final de carrera los que puntúan más alto frente a los demás grupos de carreras y nivel de estudio.

El propósito del quinto objetivo específico es realizar un análisis entre los dominios motivacionales y los valores preferidos por los estudiantes de la UASD y su relación con los valores pro-sociales implicados en la filosofía institucional y explicitada en su Estatuto Orgánico.

Este análisis se realizó a través de una metodología cualitativa, en la cual se encontró que los valores preferidos por los estudiantes -la familia (20 y 21,3%), el estudio (20 y 19,1%), libertad (16 y 10,6%), autorrespeto (16 y 12,8%) y creencias religiosas (14 y 17%)- se distancian de los valores universalistas - solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia- explicitados en el Estatuto Orgánico. Se destaca que sólo coinciden en el valor libertad aunque esta libertad, según el estudio cualitativo, es individualista.

El factor que contiene los dominios motivacionales preferidos por los estudiantes de la UASD es competencia psicológica.

El sexto objetivo específico es profundizar en el conocimiento de los contextos más importantes en la formación en valores según la percepción de los estudiantes de la muestra.

En relación a este objetivo, los resultados del estudio cualitativo muestran que los contextos más importantes en la formación de valores según la percepción de los sujetos del estudio fueron: familia, escuela e iglesia. Berkowitz (1998) sostiene que entre los agentes educativos que contribuyen a configurar la forma de pensar y de actuar, especialmente en la juventud, se encuentra la familia, la escuela, la sociedad, el entorno y los medios de comunicación, Medrano y otros (2007, 2008, 2010, 2011).

Por su parte, Jiménez (2002) sostiene que los diversos contextos en que se desarrolla el individuo puede favorecer o no la captación de valores mientras que Elzo (2004), al referirse a la familia como contexto de captación de valores, subraya que en los diferentes modelos de familia se da un tipo diferente de interacción padre-hijo, por lo que la familia, como ámbito de aprendizaje informal, presenta su diferenciación para transmitir valores.

El séptimo objetivo específico es profundizar en el conocimiento de la preferencia de valores de los sujetos del estudio según la percepción de los mismos.

El resultado del estudio cualitativo muestra que los valores preferidos por los sujetos de la muestra fueron la familia, el estudio, libertad, autorrespeto y creencias religiosas.

Herrera (2007) encontró que los valores más apreciados son respeto, honradez, justicia y paz y los menos apreciados liderazgo, religión, moralidad, civismo y legalidad mientras que Larumbe y Baillo (2001) encontraron que los valores más apreciados son libertad, amistad y paz.

Carrasco y Osses (2005), por su parte, encontraron que los valores preferidos por los sujetos de su estudio fueron seguridad familiar, sentido de pertenencia, amor maduro, amistad verdadera, leal, que ayuda, honesto, confiable y no rencoroso mientras que la más baja evaluación fue para los valores poder social y riqueza.

El estudio dominicano coincide, en algunos valores con los estudios de Carrasco y Osses y de Larumbe y Baillo y no coincide con los valores encontrados por Herrera.

El octavo objetivo específico es sugerir las directrices generales para un programa de intervención en valores en la UASD.

Estas directrices se presentan en la prospectiva de esta investigación.

9.2 Premisas

En el presente estudio se plantearon siete premisas: El análisis de los resultados de la investigación nos permite confirmarlas o contrariamente, rechazar nuestro punto de partida:

P₁: Los dominios motivacionales de valores preferidos por los alumnos de la UASD son distintos según su nivel de estudios.

Las preferencias de los dominios motivacionales de valores de los sujetos de la muestra según el nivel de estudio son los siguientes:

En el grupo inicio de carrera se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron factor (1) benevolencia, factor (6) universalismo y factor (5) competencia psicológica.

En relación a los grupos de mitad y final de carrera se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para estos grupos son los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social.

Los grupos de mitad de carrera y final de carrera presentan las mismas preferencias por las dimensiones de valores, mientras que los de inicio de carrera son diferentes a éstos.

Los resultados muestran que los valores de los alumnos de inicio de carrera difieren de los de mitad y final de carrera. El objetivo motivacional de las personas que tienen interés por el universalismo es la tolerancia y la protección. Su propósito es lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general. Este objetivo es deducible de las necesidades de supervivencia de los grupos e individuos, reconocible cuando las personas se contactan con otros grupos y descubren la escasez de recursos naturales, Schwartz-Bilsky (1987).

Estos autores señalan que la benevolencia centra su motivación en la preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos y supone la necesidad de una interacción positiva entre los sujetos con el objetivo de promover el florecimiento de grupos y la necesidad orgánica de afiliación.

Por otro lado, Zacarés (1994) señala que el objetivo de las personas que muestran preferencia por la competencia psicológica es ser independiente en la acción y el pensamiento. Se refiere a la confianza en sí mismo y a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción.

Elzo (2001) sostiene que es urgente la formación en valores, no sólo en la universidad, sino también a nivel básico, secundario, en la familia, en los medios de comunicación y en las altas instancias sociales.

Esta premisa fue confirmada parcialmente por los hallazgos del presente estudio.

P₂: Las dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes de término presentan una orientación colectivista asociada a los valores explícitos en el Estatuto Orgánico

En lo que concierne al grupo final de carrera se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social (orientación individualista) mientras que los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD (2009) son: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia (orientación colectivista). Según Schwartz-Bilsky (1987) las personas que muestran preferencia por estimulación/hedonismo tienen como objetivo motivacional la novedad y el desafío así como obtención de placer y gratificación y señalan además que los que muestran preferencia por poder y orden social tienen como objetivo central alcanzar estatus de logro y de prestigio social.

Esta premisa fue rechazada según los hallazgos del presente estudio.

P₃: Las dominios motivacionales de valores preferidas por los estudiantes de nuevo ingreso encuestados presentan una orientación individualista mientras que los de término de carrera presentan una orientación colectivista.

En el grupo inicio de carrera, se encontró que la dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron los factores (1) benevolencia, (6) universalismo y (5) competencia psicológica (individualista-colectivista).

En lo que concierne al grupo final de carrera, se encontró que las dimensiones de mayor preferencia para este grupo fueron los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social (orientación individualista).

Tal como señala Papalia (2010) en la adolescencia tardía la preocupación está más dirigida a los yoes futuros y a los planes para alcanzarlos.

Los estudiantes de inicio de carrera presentan una orientación individualista-colectivista mientras que los de final de carrera muestran preferencia por valores individualistas.

Esta premisa fue rechazada por los hallazgos del presente estudio.

P₄: La preferencia de dominios motivacionales de valores de las estudiantes de sexo femenino encuestadas está en mayor conexión con los valores pro-sociales de la UASD al ser comparada con el perfil de valores de los estudiantes de sexo masculino.

En las dimensiones de valores preferidas por los sujetos de estudio, los resultados muestran que la dimensión mejor evaluada por las encuestadas de género femenino fue el factor (5) competencia psicológica mientras que para los encuestados de género masculino fue el factor (2) estimulación/hedonismo.

Ninguno de los dos grupos tiene preferencia de valores en concordancia con los valores de la UASD.

En síntesis la preferencia de dominios motivacionales de los estudiantes tanto de sexo femenino como masculino no está en conexión con los valores de la UASD.

Los resultados del presente estudio rechazan esta premisa.

P₅: La orientación de las dimensiones de los dominios motivacionales de valores preferidos por los estudiantes cuyos padres tienen nivel académico universitario está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes cuyos padres no tienen nivel académico universitario.

Los sujetos de la muestra cuyos padres tienen nivel académico universitario presentan la mayor preferencia por estimulación/hedonismo y los sujetos cuyos padres tienen nivel académico secundario muestran preferencia por poder y orden social.

Por otro lado los sujetos de la muestra cuyas madres tienen nivel académico universitario presentan mayor preferencia por el factor (2) estimulación/hedonismo mientras que los sujetos hijos de madres con nivel académico primario muestran preferencias del dominio motivacional universalista, factor 6 (universalismo) asociados a los valores de la UASD.

En síntesis la orientación de las dimensiones de valores preferidas por los estudiantes cuyos padres tienen nivel universitario no están en consonancia con los valores de la UASD. Los valores de los estudiantes con madres de nivel académico primario están mas en consonancia con los valores de la universidad.

Los resultados del presente estudio rechazan esta premisa.

P₆: La orientación de los dominios motivacionales de valores de los estudiantes de humanidades está en mayor consonancia con los valores pro-sociales de la UASD que la de los estudiantes de otras carreras dentro de la institución.

Los dominios motivacionales preferidos por los estudiantes, según la carrera (Facultad) a que pertenecen, los resultados muestran que en Humanidades es el factor (5) competencia psicológica, en Ingenierías son factor (2) estimulación/hedonismo, (3) poder y orden social, en Ciencias Médicas son factor (2) estimulación/hedonismo, (3) poder y orden social y ligeramente priorizan (4) espiritualidad tradicional mientras que en Ciencias Económicas y Sociales son factor (2) estimulación/ hedonismo, (3) poder y orden social y (5) competencia psicológica.

La preferencia de los dominios o dimensiones de valores de los sujetos de carreras de Humanidades y demás facultades estudiadas no están en consonancia con los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD (2009) que son: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad y convivencia.

Estos hallazgos rechazan esta premisa.

P₇: El contexto más importante que fundamenta los valores de los estudiantes de la UASD es la familia según la percepción de los estudiantes

Según los resultados del estudio cualitativo, la familia es, según la percepción de los sujetos de la muestra, el contexto más importante que fundamenta sus valores.

Berkowitz (1998) Medrano y otros (2007, 2008, 2010, 2011) sostienen que entre los agentes educativos que contribuyen a configurar la forma de actuar y de pensar,

especialmente en la juventud, se encuentran la familia, la escuela, la sociedad, entorno social y medios de comunicación.

Fabelo (1996) advierte que los valores se aprenden en el proceso educativo en los diferentes contextos, formales e informales mientras que Elzo (2004) para referirse a la familia como contexto de captación de valores, subraya que en los diferentes modelos de familia se da un tipo diferente de interacción padre-hijo por lo que la familia, como ámbito de aprendizaje informal, presenta su diferenciación para transmitir valores y sostiene que la de estilo democrático es la que facilita la apropiación de valores sociales.

La premisa nº 7 quedó confirmada por los resultados del presente estudio.

Se puede concluir que el dominio de valores preferido por los estudiantes fue competencia psicológica y el valor más importante dar significado a mi vida.

Las variables género, carrera, nivel de estudio, ingreso familiar, nivel académico del padre y nivel académico de la madre son consideradas predictoras de la preferencia de valores en los encuestados del presente estudio.

Los factores que mostraron las mayores diferencias estadísticamente significativas fueron: factor (5) competencia psicológica, (2) estimulación/hedonismo, (3) poder y orden social y (7) madurez. Se quiere destacar que los estudiantes de medicina muestran una ligera sensibilidad por el factor (4) espiritualidad tradicional y que los de inicio de carrera muestran una ligera sensibilidad por el factor (1) benevolencia y (6) universalismo.

Analizados uno a uno, los valores preferidos por los estudiantes del presente estudio son: dar significado a mi vida, honrar padre y madre, eligiendo mi propia meta. También priorizan estar sano, libertad, armonía, autorrespeto, capaz, seguridad familiar e igualdad.

En relación al valor mejor evaluado se ha observado que fue dar significado a mi vida mientras que el valor que recibió la puntuación más baja fue poder, según el estudio cuantitativo.

Se observa que el valor dar significado a mi vida, según el estudio cualitativo, no sugiere una orientación espiritual ya que el significado que le dan los estudiantes a este valor es que los estudios universitarios le dan sentido a su vida ya que les permitirán insertarse en el mundo laboral y ayudar a su familia (benevolencia con el grupo cercano).

Los valores de los estudiantes de la UASD son mayormente de orientación individualista.

Se destaca que a pesar de que los estudiantes priorizan dos de los valores de la UASD (libertad e igualdad), éstos no ocupan los principales lugares entre las preferencias de valores de los mismos y que el dominio motivacional preferido –competencia psicológica- por los estudiantes está conformado por valores de autodirección y seguridad (valores individualistas).

Los estudiantes de la UASD de final de carrera muestran preferencia por los factores (2) estimulación/hedonismo y (3) poder y orden social. Éstos están interesados en buscar nuevas experiencias y desafíos. Tal como señala Arnell (2008) parte de los

sueños de los jóvenes no han sido probados en la vida real y buscan experiencias antes de entrar a los roles adultos.

Por lo que se refiere al quinto objetivo específico relacionar las preferencias de los dominios motivacionales y los valores de los sujetos de estudio con los valores de la universidad, se hará referencia al Art 8 del Estatuto Orgánico (2009) que expresa que “la universidad está orientada hacia el respeto y defensa de la dignidad humana y se sustenta en los siguientes valores: solidaridad, transparencia, verdad, igualdad, libertad, equidad, tolerancia, paz, responsabilidad, convivencia”.

Según la percepción de los propios encuestados el contexto más importante que fundamenta los valores de los estudiantes de la UASD, es la familia y los valores más importantes como guía de conducta son: familia, estudio, autorrespeto y libertad.

REFLEXIONES FINALES

Estos resultados contradicen los fines y propósitos de la formación académica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo en lo que se refiere a los valores que la misma aspira a fomentar dentro de su misión como institución educadora y permiten concluir que la UASD no está cumpliendo cabalmente con su función ni con los propósitos de su filosofía, claramente explicitados en el Estatuto Orgánico, Art 8, con una orientación definidamente universalista.

Ni tampoco con la exigencia del Art. 7, inciso f, donde advierte que “es misión de la universidad defender los ideales de la cultura de paz, progreso, justicia social, equidad de género, respeto a los derechos humanos a fin de contribuir a la formación de una conciencia colectiva basada en valores”. La UASD no está asumiendo su rol de educar en valores como lo establece el Estatuto Orgánico.

La metodología de enseñanza en la UASD es expositiva, Ulloa (2004), Silié (2003), Díaz (2009). La ética en la UASD se enseña a través del contenido de una asignatura sobre la axiología y ética profesional y sólo algunas carreras tienen la misma dentro de su pensum, Díaz (2009).

Rodríguez (2008) e Ibarra (2007) consideran que en la actualidad no se concibe un proceso educativo centrado únicamente en la adquisición de conocimientos; es creciente el interés, en todos los niveles de enseñanza, en contribuir a la formación de ciudadanos con valores que les permitan, no solamente convivir en el mundo actual, sino comprometerse con su transformación a partir de su crecimiento como seres humanos.

La ética no puede convertirse en un mero espacio de transmisión de unos conocimientos teóricos. Resulta conveniente hacer del ejercicio docente universitario una praxis que trascienda las aulas, integrando la ética como marco de referencia general en todas las actividades de la UASD para recuperar el espacio perdido por lo que consideramos que la universidad debe intervenir en valores a estudiantes y profesores retomando sus planteamientos y asumiendo su rol de promotora de valores humanos.

Dentro del contexto escolar, y concretamente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo se presentan condiciones excepcionales para intervenir en valores sin quitarle la preponderancia que tiene la familia como forja inicial de la jerarquía de valores que habrá de establecer el estudiante.

La UASD debe admitir una revisión de las condiciones que influyen negativamente en la apropiación de sus valores por parte de los estudiantes.

Independientemente de estas consideraciones se entiende que los resultados obtenidos en este estudio brindan la oportunidad de disponer de la primera investigación sobre los valores en República Dominicana, que aunque presenta sus limitaciones (un estudio transversal y no longitudinal como hubiera sido preferido), sus resultados podrían ser tomados como base para la intervención en valores en la universidad y para otras investigaciones posteriores que permitan profundizar en el mismo tema.

Este trabajo analiza los valores que la Universidad Autónoma de Santo Domingo promueve en su Estatuto Orgánico y su correspondencia con la preferencia de valores de los estudiantes.

Se ha observado que los valores preferidos de los estudiantes no tienen conexión con los valores de la Universidad y que los valores de los estudiantes de nuevo ingreso tienen una ligera sensibilidad por los valores universalistas mientras que a medida que avanza en la carrera no muestran ninguna preferencia por los valores de la institución.

La Universidad ofrece la posibilidad de cuestionar supuestos mantenidos en la niñez y, así, moldear una nueva identidad como adulto. Algunas veces este cuestionamiento conduce a una crisis de identidad y origina problemas graves, Papalia y Wendkos (2009), quienes también señalan que los estudiantes cambian en respuesta a otros estudiantes que desafían puntos de vista y valores sostenidos por mucho tiempo, a la cultura misma del estudiante, que es diferente a la cultura de la sociedad en su conjunto, al currículo, que ofrece nuevas ideas y nuevas maneras de pensar y a los profesores de la facultad que con frecuencia se interesan en algunos estudiantes y les proporcionan algunos modelos de roles. Es probable que los estudiantes de mitad y final de carrera no hayan logrado un desarrollo moral avanzado. Se advierte, por otro lado, la ausencia de estrategias que promueven explícitamente la formación en valores en la UASD.

En un estudio realizado en España por Mestre y Pérez-Delgado (2002), estos autores plantearon que el razonamiento moral más avanzado debería conducir a los jóvenes a preferir valores que expresen cualidades más acordes con la dignidad humana e igualdad de las personas.

En el contexto dominicano, caracterizado por grandes desigualdades sociales, cobra interés saber que está haciendo la UASD para promover valores orientados a la búsqueda del bienestar colectivo. En esta línea se advierte la ausencia de objetivos y estrategias que promuevan los valores contenidos en el Estatuto Orgánico de manera sistemática.

El reto de la UASD es formar profesionales orientados no sólo al conocimiento especializado y a la competencia profesional sino también a la adquisición de la responsabilidad moral de hacer un uso adecuado de sus competencias de manera que incidan positivamente en las condiciones de vida y bienestar de la sociedad tal como se estipula en el Estatuto Orgánico.

En este orden Borroel y Luna (2002) señalan que uno de los grandes desafíos que enfrenta la universidad del siglo XXI es lograr incorporar los valores de la ética profesional en la educación superior.

Se destaca, finalmente, que los valores de los estudiantes de nuevo ingreso de la UASD, contenidos en las dimensiones universalismo y benevolencia, según el modelo de Schwartz (1992, 1994, 2003) pertenecen a la dimensión bipolar auto trascendencia mientras que los valores de la dimensión autodirección de estos estudiantes, incluido en el factor 5 competencia psicológica, pertenecen a la dimensión bipolar apertura al cambio. No se evidencia oposición entre las dimensiones preferidas por los estudiantes de nuevo ingreso.

Por otro lado, las dimensiones de valores preferidas por los estudiantes de mitad y final de carrera, incluidos en el factor 2 (estimulación/hedonismo) pertenecen a la dimensión bipolar apertura al cambio mientras que los valores de estos estudiantes, contenidos en el factor 3 (poder y orden social), pertenecen a la dimensión bipolar autopromoción. No se evidencia oposición entre las dimensiones de valores preferidas por los estudiantes de mitad y final de carrera, según el modelo de Schwartz (1992, 1994, 2003).

Schwartz (1992, 1994, 2003) presentó un modelo de relación de los valores entre los tipos motivacionales de valores y además, cuatro polos o dimensiones que se oponen (auto trascendencia versus autopromoción y conservación versus apertura al cambio)

Con todos los resultados presentados en la presente investigación, proponemos nuestra prospectiva para futuras investigaciones así como talleres para la formación en valores de profesores y estudiantes aprobados por la rectoría de la UASD (ver Anexos).

CAPÍTULO X: PROSPECTIVA

Para la profundización de este tema se considera importante realizar nuevas investigaciones. Sugerimos realizar una investigación para establecer comparaciones entre distintas universidades con poblaciones de diferentes estratos sociales así como una investigación longitudinal sobre valores que permita determinar con más precisión como incide el ambiente universitario de la UASD en la apropiación de valores de sus estudiantes. Esto permitiría tener una visión más acabada acerca de los valores de la juventud universitaria dominicana en su conjunto.

Se considera también importante realizar estudios que permitan determinar el perfil de valores del profesorado universitario.

La presente investigación mostró que en su paso por la universidad los estudiantes no asumen los valores de la misma y están más preocupados por el desarrollo de sus roles futuros como profesionales. Es posible que los valores universalistas que traen los estudiantes al inicio de carrera van desapareciendo a medida que avanzan en sus estudios y la universidad está coadyuvando con la pérdida de los valores que traen los mismos, contradiciéndose con el Estatuto Orgánico.

Es por esto que se hace necesaria la articulación de los contenidos curriculares con los valores de la UASD y por tanto se requiere de una metodología educativa que modele los comportamientos éticos. Lo fundamental es reconfirmar los planes de estudio, programas de asignaturas y trabajar con los profesores, no sólo los valores universitarios sino también las estrategias de aprendizaje, de manera que la praxis educativa esté en conexión con los principios filosóficos de la universidad.

Coincidimos con Martínez (2006), quien considera que el aprendizaje ético no puede limitarse a una cuestión meramente curricular o a un conjunto de disposiciones y normativas legales. Supone la formulación de propuestas de política académica-docente y la formación del profesorado.

Se proponen unas directrices para poner en marcha un programa de intervención en valores en la UASD ya que éstos se constituyen en referentes importantes en la apropiación de valores por parte de los estudiantes.

10.1 Programa para educar en valores en la UASD

10.1.1 Diseño de la propuesta

10.1.1.1 Fundamentación

Este trabajo de investigación sobre los valores de los estudiantes de la UASD y la experiencia acumulada a partir de la práctica profesoral en esta institución forman parte de la fundamentación para el diseño que se presenta.

Educación en valores debe ser uno de los fines importantes de la labor educativa. El sistema educativo dominicano, aunque tiene claro su fin, debe hacer esfuerzos para asegurarse que los valores estén presentes en el currículum escolar y en la praxis educativa. En la Universidad Autónoma de Santo Domingo, y en su Estatuto, se encuentran los principios que contienen de manera explícitos los valores que a su vez deben aparecer en los contenidos de su currículum y evidenciarse en el diseño institucional y en la metodología docente. Estos valores son: igualdad, respeto, justicia, solidaridad, creatividad.

El presente programa parte de esos principios éticos que norman la actividad universitaria y en los cuales se expresa la necesidad de educar en valores.

En la última revisión del Estatuto Orgánico (2009) se formularon explícitamente los valores de la universidad los cuales sólo se encontraban de manera implícita en las ediciones anteriores de dicho Estatuto.

10.1.1.2 Justificación

La propuesta de programa que se presenta es una respuesta a la necesidad detectada en la investigación realizada, en la que se plantea la pertinencia de una educación en valores así como la demanda de la sociedad de que los centros educativos formen en valores dado el ambiente de descomposición social de las últimas décadas, donde la falta de principios éticos ha conducido a una situación en la cual se han visto vulnerados los derechos de la mayoría a favor de unos pocos, la falta de solidaridad ha profundizado las diferencias sociales, el tener es más importante que el ser y donde se ha perdido el sentido de la ética y los jóvenes no tienen claro un marco referencial que le sirva para guiar sus acciones.

Este programa pretende facilitar la promoción de los principios éticos y los valores de la institución expresados en su Estatuto Orgánico para que profesores y estudiantes tengan una visión clara y un marco referencial desde los cuales, y con una actitud positiva y práctica educativa adecuada, se conviertan en referentes de la sociedad dominicana.

10.2 Programa a desarrollar

- A. Identificación
- B. Justificación
- C. Objetivos
- D. Contenidos
- E. Estrategias metodológicas
- F. Recursos

A continuación se presentarán las directrices para un Programa de Valores para la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

10.2.1 Directrices

Una de las funciones de la universidad es de carácter ético. No se puede entender una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y ciudadano. Según Soto (2009) la temática sobre la responsabilidad ética del profesor universitario en América Latina se ha ignorado y sólo recientemente se cuenta con algunas reflexiones.

La educación en valores en la UASD tiene su base legal en el Estatuto Orgánico (2009) que es el documento que regula el funcionamiento de la institución y plantea en su capítulo 1, pág. 11, sus principios éticos a partir de los cuales se diseña el currículo, los programas y las actividades docentes, de investigación y de extensión.

Este documento, en su art. 11, pág. 19, también subraya, para la realización de las actividades en la institución, el criterio moral que obliga a la misma a respetar y defender la verdad, la libertad, la dignidad y los principios éticos.

La misión, valores y visión de la universidad, según el Estatuto Orgánico (2009), Art. 7, pág. 15, en su apartado b), justifica la educación en valores al señalar: “Es misión de la universidad buscar la verdad, la proyección de un mejor porvenir de la sociedad dominicana y el afianzamiento de los auténticos valores de ésta”. En su apartado d), además, afirma que “Es misión de la universidad contribuir a la formación de una conciencia crítica y reflexiva de la sociedad dominicana”.

Además, en el Art. 10, pág. 18, el Estatuto Orgánico (2009) señala que las actividades de la universidad (docencia, investigación y extensión) deben dirigirse, fundamentalmente, a “la afirmación, desde su plano rector, de los valores espirituales y de los derechos humanos” (apartado h).

Según una investigación llevada a cabo en la Facultad de Humanidades, coordinada por Florencio (2005), la práctica educativa en la UASD se caracteriza por ser informativa, lo que implica que no se realizan actividades tendentes a desarrollar el perfil deseado. Ulloa (2003) investigó en esta misma institución la praxis del profesorado argumentando que es expositiva, desarrollando actitudes pasivas en los estudiantes que se muestran interesados en obtener un título.

Martínez (2006) propone que la universidad sea un espacio de construcción de valores guiado por ideales de dignidad, libertad y justicia.

La educación en valores se justifica en tanto que promueve el desarrollo moral y es, además, un deber que se impone ante la crisis de valores de la sociedad en general, Díaz (2009), Ulloa (2004), Silié (2003), Mestre y Pérez Delgado (2002), Madgenzo (1994), Buxarrais (2003), Fabelo (1996), Linde (2009), Zerpa (2007), Ayuso y Nieto (2007), Ávila, Ríos y Cuenca (2007), Martínez (2006), Guzmán (2005), Ramos (1998) y Puig (1996).

Acercas de la inclusión del tema de los valores en la formación profesional, la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para los Países Asiáticos del 1997 enfatiza, en la Declaración de Tokio, el papel de la Universidad como promotora de

valores tales como democracia, tolerancia y respeto como fundamentos esenciales para la paz.

La Declaración de Bolonia (1999), citada por Rego y Moledo (2010), considera la universidad como un espacio de educación integral donde se formen ciudadanos críticos y donde la educación académica se complemente con la educación en valores, proponiendo la solidaridad como principio rector.

La perspectiva humanística entiende que el ser humano tiene, entre sus necesidades fundamentales, la tendencia a la realización, una necesidad que subsume y coordina todas las demás hacia el mantenimiento, mejora y realización de la persona. Para Rogers (1951), citado por Palencia (2006), una Tendencia a la realización y para Maslow (1954) La Autorrealización. Desde la perspectiva cognoscitivista, Agudelo (2009), Carrillo (2009) y Naturama (2004) conciben al ser humano con sus potenciales de construcción de sí mismo y, por otro lado, Ayuso y Nieto (2005) entienden que la educación colabora con la construcción de la personalidad.

En las revisiones de los programas de carreras existentes en la UASD, llevadas a cabo por Díaz (2009), se advierte que en los programas no aparece el perfil deseado del estudiante ni tampoco las actividades tendentes a educar en valores. También señala Díaz (2009) que sólo en pocos programas aparecen cursos de ética y éstos presentan contenidos filosóficos solamente.

El intento de desarrollo de un programa de educación en valores surge de:

- Revisión de la Ley de Educación Superior 30-01
- La revisión del Estatuto Orgánico (2009)
- Un estudio sobre la práctica docente llevado a cabo en la Facultad de Humanidades de la institución coordinado por Florencio (2004)
 - Las observaciones de Ulloa (2004), Silié (2003) y Díaz (2009) sobre el deterioro de los valores tradicionales
 - La demanda de la sociedad de que la universidad forme en valores, Diario Libre (2006-2010), Vargas (2010)
 - El compromiso de la UASD de formar en valores, Estatuto Orgánico (2009)
 - Para la UASD asumir su rol de formación en valores, sugerimos las aportaciones de Mestre y Pérez Delgado (2002), Linde (2009), Zerpa (2007), Ayuso y Nieto (2007), Palencia (2006), Puig (1996), Habermas (1985), Ramos (1991) y Fabelo (1996), y en las observaciones docentes de Díaz (2009) y de Gómez (1980-2010) en la universidad, así como de Ulloa (2004) y Silié (2003).

La UASD debe retomar su rol de promotora de valores sociales y para esto debe:

- Reconocer que en las sociedades modernas existe una diversidad de valores,
- Retomar los planteamientos éticos consignados en el Estatuto Orgánico de la UASD (2009)

- Reconocer la naturaleza compleja de formar en valores
- Analizar la posibilidad de construir un discurso común en torno a los planteamientos éticos por profesores y estudiantes
 - Estudiar la posibilidad de abrir el discurso a la práctica docente
 - Ponderar el marco de formación docente y el rol del profesor en la formación valores
 - Ajustar la práctica docente a los parámetros éticos de la institución
 - Asumir cambios en la organización de los procesos de aprendizaje
 - Preparar a los estudiantes para el aprendizaje autónomo con el acompañamiento del docente.

Por otro lado, se hace necesario que la institución se plantee una clara definición de los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación de un programa de formación en valores en consonancia con los principios éticos de la misma.

10.2.2 Estrategias

Siguiendo a Mestre y Pérez Delgado (1991), (1997) y (2002), Rodríguez (2005), Ramos (1998), Linde (2009), Zerpa (2007), Ayuso y Nieto (2007) y Carrillo (2009). A partir de las revisiones de estos teóricos, se sugiere que la intervención en valores se presente en tres modalidades:

- Ejes transversales
- Programas especiales para intervenir en estudiantes y profesores
- Módulo dentro de la asignatura Orientación Institucional

Para intervenir a través de ejes transversales se sugiere el desarrollo de un programa de valores desde el currículo, seleccionando contenidos para promover valores dentro de la actividad docente y sugiriendo y facilitando la introducción de estrategias en distintas áreas que permitan que los estudiantes se apropien de valores en conexión con la institución.

La segunda vía de la intervención en valores es a través de programas especiales que sean desarrollados en el contexto educativo y cuya efectividad dependerá de que los estudiantes no los perciban como algo marginal, dado que no están dentro de la actividad curricular, Programa Personal-Social, Departamento de Orientación Profesional de la UASD (2004-2010).

La tercera vía que se propone es un módulo dentro de la asignatura Orientación Institucional para lo cual se propone llevar a tres créditos esta materia que en este momento sólo tiene un crédito. El programa debe ser aplicado a través de unidades concretas de acción educativa sistemática y por psicólogos y orientadores, Programa de Orientación Académica e Institucional del Departamento de Orientación Profesional de la UASD (2004).

Se sugiere que cualesquiera de los tres modelos de intervención tenga una fundamentación conceptual y psicoeducativa: contextualización del entorno, conceptualización del marco teórico en que se fundamenta, un concepto claro del hombre, de la educación y de la educación en valores, así como objetivos, contenidos, estrategias y evaluación.

El programa que se pretende desarrollar tendrá varias fases y tomando como referencia a Rodríguez (2005), Ávila, Ríos y Cuenca (2007), Acebo y Leiva (2010), Ayuso y Nieto (2007), Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) Martínez (2006) y Medrano, Cortés y Palacio (2007), contendrá:

1. La formulación del programa
2. Aplicación del programa
3. Evaluación del programa

Previa a la planificación se deben identificar las necesidades, tipos de programas y a quienes van dirigidos.

A continuación presentamos una serie de supuestos teóricos de diferentes autores para educar en valores:

- Schwartz (1987), citado por Brinkman (2002), propone un modelo sobre la estructura y contenidos de los valores que constituye el fundamento de las principales investigaciones sobre valores (Carrasco y Osses (2005, 2007 y 2008), Llinares (2002), Medrano, Cortés y Palacio (2007)).
- Carrasco y Osses (2008) afirman que la teoría de Schwartz y Bilsky (1987) es la más utilizada para estudiar valores.
- Schwartz-Bilsky (1987) citados por Brinkmann y Bizama (2000), definen valor como el concepto que tiene un individuo de un objetivo terminal-instrumental transituacional, que expresa intereses (individuales-colectivos o ambos) concernientes a un dominio motivacional y que es evaluado en un rango de importancia como principio rector de vida
- Zerpa (2007) presenta una experiencia venezolana de lograr el aula de clases universitaria como espacio para la esperanza moral. Propone promover iniciativas que vinculen la reflexión ética con el mundo real y social. Considera que se debe promover un nuevo perfil del egresado universitario que en su matriz curricular y en el espacio de reflexión que debe constituir el aula de clases se exponga a experiencias significativas de aprendizaje que lo vinculen directamente con los problemas del desarrollo de su comunidad inmediata y además, que lo muevan a pensar en la necesidad de hacer intervención desde una perspectiva ética universal a fin de que se comprometa en acciones concretas que desde el marco profesional atienda a la solución de las complejas situaciones que caracterizan el actual mal desarrollo de los pueblos latinoamericanos.

- Linde (2009) asume el compromiso ético de Kohlberg (1987-1991) con los principios morales universales (principio de justicia, Kohlberg: *Una utopía realizable*).
- Medrano, Cortés y Palacio (2007) proponen un programa basado en el Modelo de Schwartz (1987).
- Ayuso y Nieto (2007) proponen un programa para formar profesores en educación superior.
- Martínez (2006) propone un programa de formación para la ciudadanía y sugiere incorporar de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético.
- Guzmán (2005) sugiere el aprendizaje moral en el espacio universitario para crear una ciudadanía orientada a buscar estilos de vida basados en los valores democráticos.
- Mestre y Pérez Delgado (2002) se plantearon la hipótesis de que el razonamiento moral más avanzado debería conducir a los jóvenes adolescentes a preferir valores que expresen cualidades más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, frente a aquellos valores que expresan cualidades de los individuos aislados o en contraposición con otros.

10.2.3. Tipos de programas

De acuerdo a Rodríguez (2005), Ramos (1998), Tapia, J. (1997), Ávila, Ríos y Cuenca (2007), Ayuso y Nieto (2007), Acebo y Leiva (2010) y Linde (2009):

- Programas especiales dirigidos a estudiantes y profesores
- Programas desde el currículo para formar en valores
- Programas que contengan unidades concretas y sistemáticas

Para el diseño de los programas especiales dirigidos a estudiantes y profesores se recomienda involucrar a toda la comunidad educativa a fin de lograr su compromiso con el mismo a través de talleres con los profesores para recoger sus aportes, previa discusión y reflexión de los discursos de los participantes, por lo que los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación saldrán de los resultados de estos encuentros educativos.

- Talleres para los orientadores, quienes servirán de multiplicadores con todos los profesores de la institución en pequeños grupos.
- Realización de investigación-acción para determinar el perfil psicoeducativo de los profesores.
- Se discutirán y analizarán los principios éticos

Sobre la práctica docente se revisará:

- La interacción con los estudiantes

- La metodología de aprendizaje
- Grado de atención que prestan a los estudiantes
- Grado en que aceptan las intervenciones de los estudiantes

Los talleres para los profesores tienen como objetivos:

- Promover un proceso reflexivo sobre los principios éticos y la práctica docente
- Replantear el compromiso de la UASD de afianzar los auténticos valores sociales
- Analizar el rol de la UASD como promotora de valores sociales
- Analizar la actitud del profesor frente a su práctica docente

El taller para los estudiantes tiene como finalidad promover un nivel más alto del desarrollo moral acorde a su etapa de desarrollo, facilitar el aprendizaje de competencias sociales, promover conductas solidarias, favorecer el desarrollo de la sensibilidad y creatividad, facilitar estrategias para comprender las motivaciones de los demás, propiciar pautas para el control emocional, estimular la adopción de actitudes reflexivas y formar ciudadanos críticos y conscientes para la transformación social.

Supuestos desde los que se va a afrontar la intervención en valores: Piaget (1962), Kohlberg (1987), Mestre y Pérez Delgado (2002), Bandura (1991), Zacarés y Serra (1998), Bolívar (1998), Ramos (2002), Ayuso y Nieto (2007), Zerpa (2007), Linde (2009), Ormart (2009) y Acebo y Leiva (2010):

1. Aportes teóricos de Pérez Delgado a partir de las ideas de Kohlberg
2. Competencias o habilidades sociales
3. Desarrollo de conducta cooperativa
4. Ética profesional y social

Se sugiere revisar las perspectivas para la educación moral y educación de valores propuestas por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), Palencia (2006) y Ramos (1998) para el programa de educación en valores de la UASD.

Estas perspectivas son las siguientes: la educación moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo, como formación de hábitos virtuosos y educación moral como construcción.

Se propone conformar una perspectiva que integre las aportaciones de las tendencias anteriormente presentadas y que, además, el programa incluya los dilemas de Kohlberg desde planteamientos reales y relacionados con las experiencias de los estudiantes que van a ser intervenidos.

Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Martí (1998) a partir de los resultados de un estudio en población de adolescentes españoles plantearon la intervención para el desarrollo del juicio moral a partir de programas que incluían procesos cognitivos y afectivos relacionados con el desarrollo moral.

El programa contenía los puntos siguientes: Descripción del programa, Composición de los grupos, Duración del programa de intervención, Estructura de la intervención, Procedimientos, Evaluación y Contenido de las secciones de intervención moral.

Estos autores, a partir de los resultados obtenidos como consecuencia de la intervención en el desarrollo del juicio moral y el autoconcepto en dos grupos universitarios, pudieron verificar la efectividad de los programas aplicados donde se insinúa la estrecha relación entre variables cognitivas y afectivas en el desarrollo personal y moral de los sujetos.

10.2.4 Tópicos más relevantes desde el rol docente

Siguiendo a Zerpa (2007), Martínez (2006) y Linde (2009), quienes consideran que previo a cualquier propuesta de intervención se hace necesario nombrar algunos de los tópicos que desde el rol docente cobran relevancia como elementos directrices de una nueva praxis que integre la formación ética con el desarrollo.

Estas son:

Dignidad:

El valor de la dignidad debe ser uno de los más importantes a tener en cuenta en la relación docente-estudiante ya que la UASD y su Estatuto Orgánico, en su artículo 8, establecen que “la universidad está orientada hacia el respeto y la defensa de la dignidad humana”.

Autonomía:

La educación superior tiene entre sus fines la formación para la autonomía por lo que es importante facilitar el desarrollo de un pensamiento de moral post-convencional, en el que el estudiante sea capaz de abordar situaciones morales a través de un juicio autónomo y universalizable, tal como lo proponen Pérez Delgado (2002) y Linde (2009).

La teoría evolutiva de Kohlberg, L (1992): suministra una compleja descripción de la ontogénesis de la moralidad y una descripción general aceptable de diferentes estadios morales que encajan bien con las observaciones de ciertas actitudes y juicios morales. Se hace necesario el ejercicio reflexivo en la discusión de dilemas morales en el aula y la práctica de los procesos en los que los principios o procedimientos para juzgar son y tentativamente aplicados a los problemas.

El método de Kohlberg y seguidores, complementados con otras aportaciones teóricas y prácticas, es apropiada para intervenir en educación moral sin adoctrinar y para estimular el pensamiento moral. La aplicación de este método conlleva respeto por las personas, compromiso activo de los estudiantes y construcción de las decisiones entre todos, lo que ayudaría a la formación de una ciudadanía democrática.

Ciudadanía, cooperación y democracia:

Los estudios universitarios deberán facilitar el desarrollo, técnico y ético de los nuevos profesionales, lo que conllevará también a una ruptura pedagógica entre la enseñanza de una ética predominante de carácter teórico, como lo está haciendo la UASD en estos momentos, con aquella que presume una teoría derivada de la acción y para la acción.

Solidaridad:

Promover este valor conlleva a reforzar la atención y el interés en la formulación de acciones que trasciendan las actividades académicas comunes efectuadas en las aulas de clases realizando un trabajo orientado a temas coyunturales y urgentes del entorno social y cultural.

En este sentido, Martínez (2006) señala que un ámbito para educar en valores es la implicación comunitaria del aprendizaje académico y sugiere que el estudiante se debe implicar en la comunidad en que se encuentra la universidad lo que permitiría dotar de significado social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad.

Así, el estudiante tendría participación en acciones de voluntariado mediante su colaboración en fundaciones o asociaciones promovidas por la universidad con el objetivo de contribuir a la mejora de las condiciones sociales, la cohesión social y la profundización de un modelo de sociedad inclusiva, justa y digna para todos.

Por otra parte se puede abordar este ámbito en una forma emergente que supone integrar la actividad académica y servicios a la comunidad. Se trata de ofrecer, de manera simultánea, un servicio y aprender de una forma distinta y más completa parte de los contenidos académicos de los estudios que se cursan.

Equidad:

Involucrar relaciones de trato igualitario y no discriminatorio en toda actividad de intercambio social: esto incluye la responsabilidad, el respeto y la tolerancia ante las diferencias individuales y culturales. Estos valores están explicitados en el Estatuto Orgánico de la UASD.

Reorientación de la praxis educativa:

Se trata de un cambio en la práctica del profesorado cuando planifica su docencia, distribuye el tiempo de aprendizaje de sus estudiantes, escoge actividades o sugiere lecturas.

Implicaría reflexionar sobre la praxis educativa haciendo evidente el impacto que la acción docente tiene frente a los estudiantes o la institución misma dado que no es conveniente mantener la creencia de una supuesta independencia entre las acciones propias de la vida cotidiana y lo que se pretende transmitir en el aula de clases. Es por esto que al aplicar los dilemas morales de Kohlberg se pretende desarrollar dilemas morales que involucren a los estudiantes o a su entorno.

Participación para la generación de medios plurales y democráticos:

Esto implicaría cierta tendencia a la relación unidireccional docente-estudiante que persiste en la Universidad Autónoma de Santo Domingo para dar paso a discusiones y debates en los que se haga crítica de la realidad y se generen soluciones desde el marco particular de la especialidad que cursan los estudiantes.

Mutidisciplinariedad:

La actualidad impone urgencia en la necesidad de integrar diferentes saberes favoreciendo una perspectiva de la realidad que se asuma desde diferentes enfoques.

Lo que se quiere es que la universidad forme ciudadanos científica y técnicamente aptos para coadyuvar a la transformación social y es por esto que se considere que la UASD debe asumir su rol de promotora de valores humanos. Valores como: igualdad, justicia, libertad, equidad, respeto, cooperación. Es así como esta institución podría recuperar su responsabilidad ética subrayando que la ética, bajo ninguna circunstancia, puede ser un espacio de transmisión de conocimientos teóricos pues la praxis educativa debe trascender a las aulas donde la ética sea el marco de referencia general en todas las actividades que desarrollo la universidad: docencia, investigación y extensión.

Se sugiere redefinir el rol del profesor. El nuevo rol debe considerar la docencia como herramienta clave en la formación de personas con elevado nivel de conciencia y conducta ética y moral y también debe redefinirse el perfil del estudiante para ayudar al desarrollo de personas autónomas moralmente y en cuanto su potencial de aprendizaje de manera que pueda enfrentar los desafíos del desarrollo social que el sistema económico y político adeuda a los pueblos latinoamericanos.

Sólo un cambio en la cultura docente y laboral del profesor hace posible pase de la utopía a la realidad.

En síntesis, se propone promover los valores explícitos en el Estatuto Orgánico de la UASD, trabajar con los profesores en una investigación-acción con la finalidad de que asuman los principios éticos de la universidad y lleven a las aulas el mismo discurso. Se pretende, al mismo tiempo, trabajar con los estudiantes para facilitar el desarrollo del razonamiento moral de los mismos por lo que se hará hincapié en las aportaciones de Pérez Delgado y García Ros (1991), los cuales han puesto de manifiesto la capacidad de influir en el juicio moral al hacer que los estudiantes discutan dilemas morales de los utilizados por Kohlberg, al tiempo que modelan las formas superiores de razonamiento, lo que facilita el desarrollo de la capacidad de relacionarse de modo más efectivo.

Estos estudiosos investigaron en qué medida los diferentes estadios del desarrollo moral están asociados a diferentes sub-grupos de valores y se plantearon la hipótesis de que el razonamiento moral más avanzado debería conducir a los jóvenes a preferir valores que expresen cualidades más acordes con la dignidad e igualdad de las personas.

En el trabajo con los estudiantes dominicanos se utilizarán dilemas morales relacionados con los problemas sociales del contexto en que se desenvuelven los mismos.

Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad convirtiendo sus estudiantes en excelentes profesionales, como ciudadanos cultos y críticos. De acuerdo con Zerpa (2007), estos resultados se logran cuando se desarrollan contextos donde la búsqueda de la verdad se practique con rigor, a través de la argumentación, el dialogo y la deliberación abierta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebo, L. M. y Leiva, Y. (2010): La Educación en valores. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, nº 13, (marzo 2010), La Habana.

Acevedo, R. (2009): Religiones modernas, neoliberalismo, gobierno y diálogo nacional. *Periódico Hoy*, 13 de Enero 2009.

Agramonte, A., Melón, R. y Peña, A. (2005): Propuesta de guía metodológica para la formación de valores en los estudiantes de enfermería. La Habana. *Revista Cubana de Enfermería*, vol 21, nº 2.

Agudelo, B. (2009): Identidad y formación profesional, una perspectiva de construcción en relación. *Revista CES Psicología*. Volumen 2- Número 1, Enero-Junio 2009.

Aguilar, M., García, J., Calvo, A. (2000): Valores hacia el trabajo de enfermería. Un análisis descriptivo. *Índex Enfermería*, 13 (44-45), 09.

Aguirre, A. (1995): "La Psicología cultural". *Anthropoligica*, V. 17, p 47-69. Barcelona.

Aierbe, A.; Medrano, C. y Orejudo, S. (2008). Hábitos televisivos, valores y mediación parental en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología* . nº 25 (2) 259- 270.

Alaminos, A. (2008): La juventud y sus límites operativos. *Revista Obets 2*, (2008). Universidad de Alicante.

Allport, G., Vernon, P., y Lindzey, G (1961): *A Study of Values*, Boston: Houghton.

Almánzar, V. (2009): Crítica al modelo económico social. Santo Domingo.: *Periódico El Día* (4 de abril de 2009).

Álvarez Sayas, C. (1997): Constructivismo, dogmatismo, didáctica. La Habana. *Revista Pedagógica Universitaria*. Vol. 2, Nº 2.

Arana, M., Batista, N. (1999): La educación en valores: Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 4 (3).

Ausubel, David P. (2000): *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht: The Netherlands_Kluwer Academic Publishers.

Ávila, M., Ríos, M. y Cuenca, E. (2007): Estrategia de transformación académico-administrativa para una educación en valores: desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Zulia. *Educere*, julio-septiembre, año/vol. 11, número 038, pp. 533-544.

Ayuso J. y Gutiérrez C. (2007): Educación en Valores y Profesorado. *Revista Educación en Valores*, Vol. 1, nº 7.

Ayuso, J., Nieto, C. (2007): Educación en valores y Profesorado. *Revista Educación en Valores*. Vol.1/Nº 7.

Baltes, P., Lindenberg, U, Staudinger, U. (1998): Lifespan Theory in Developmental Psychology. En: R. Lerner (ed), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.

Banco Central de la República Dominicana (1981-1998). *Boletín Trimestral, del 1981-1998*, Vol. Varios. Santo Domingo.

Banco Central de la República Dominicana (1999). *Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos de los Hogares 1997-1998*. Tomo II. Indicadores Sociales.

Banco Central de la República Dominicana, (2003); *Informe del año 2003*.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (2009): *Informe del año 2009*.

Bandura, A (1974): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Bandura, A. (1977): *Teoría del Aprendizaje Social*. New Jersey: Englewood Cliffs,

Bandura, A.: (1991). *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Belmar, A., García, E. y Díaz, M. (2005): *Perfil del estudiante uasdiano*. Santo Domingo: Publicaciones Universidad Autónoma.

Berkowitz, M. (1998). *Educación a la persona en su totalidad*. Santa Fe de Bogotá: OEI.

Bolívar Botía, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya

Borroel B., Luna E. (2007): *Aportación de evidencias de validez de una escala de Actitudes sobre valores profesionales*. Mérida: Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa.

Bosello, A. (1998): *Escuela y Valores. La educación moral*. Madrid: CCS.

Brea, M. y Cabral, E., (2004). ¿Aumenta la violencia en República Dominicana? *Perspectivas Psicológicas*. Año 1 (1), p. 64-72.

Brinkmann, H. y Bizama, M. (2000): Estructura Psicológica de los Valores. *Sociedad Hoy*, nº 4.

Brinkmann, H. (1999): *Influencia de los Estudios Universitarios en el Perfil Valórico de los Jóvenes. Comparación de dos Universidades*. Camagüey: Memorias de la Quinta Conferencia Internacional de las Ciencias de la Educación.

Brinkmann, H, Fuentes, R, Bizama, M. y Bascur, J. (1991): *Comparación de perfiles valóricos en estudiantes de tres universidades de la Región del Bio-Bio en Chile*. Bio Bio del Chillán: Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Investigación de la Universidad

Bruner, J. (1990): *Actos de Significado*. Cambridge: University Press.

Buxarrais, M (2000): Tendencias y modelos de educación moral. *Revista Diálogo filosófico*.

Bunes, M.et al. (1997). Educación y Desarrollo Humano: el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna. *Educadores*. vol. 40-41. 182-183.

Buxarrais, M^a R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Buxarrais, M. (2010): *Educación para la solidaridad*. OEI. [artículo en línea]. Fundación (Consultado el 30/03/2011) <<http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>>.

Cabrera, O. (1999): *Paulo Freire. Su vida, convicciones políticas y el paradigma de la impugnación*. Santo Domingo: Mediabyte, S. A.

Cabrera, J. (2009): *Corrupción, narcotráfico e inseguridad ciudadana*. Prensa Libre de Nagua (21 de diciembre de 2009).

Camus, A. (1942): *El extranjero*. Madrid: Alianza Editorial.

Cantarero, C (2003): *La construcción de la personalidad moral*. Extraído online de Internet: www2.udec.cl/~gnavarro/2003_1/archivo/Moral.doc

Carena, S; Grasso, L; Pisano, M.; Tessio, A., Paladín, M.; Roblado, A. y Quiroga, N. (2004): Valores en la juventud cordobesa: una exploración en estudiantes de la escuela media. *Revista de Educación de la OEI, on line*, 4.

Carretero, M. y Ascensio, M. (2004): *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza editorial, S. A.

Carrasco, E. y Osses, S. (2005): *Estudio del perfil valórico. El caso de los estudiantes de primer nivel de la carrera Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera*. Temuco: Publicaciones de la Universidad.

Carrasco, E. y Osses, S. (2007). *Transformaciones del Perfil Valórico de Estudiantes de la Carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera durante su Trayectoria Académica: Resultados Preliminares*. Actas VII Jornadas de Psicología Educacional. , Pucón: Universidad de La Frontera

Carrasco, E. y Osses, S. (2008): Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. Temuco. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2: 45-63, 2008.

Carreras, Ll. et al. (1997). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Ediciones Narcea S.A

Carrillo, A. (1996): *Los valores, el reto de hoy. Orientaciones para la implementación del proyecto de ética*. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Carrillo, L. (2009): *La Familia, La Autoestima y El Fracaso Escolar del Adolescente*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Castro, A. y Nader, M. (2004): Valoración de un programa de entrenamiento académico y militar en cadetes argentinos [Evaluation of an academic and military training program for Argentinian cadets]. Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 17, 78-105.

Ceara Hatton, M. (2009): Conferencia en el Ayuntamiento del Distrito Nacional. *Periódico Hoy*. 18 de septiembre del 2009.

CEPAL (1998). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas.

Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes – Ley 136-03. Artículo 223.

Coon, D. (2004): *Psicología*. México D. F.: Thomson Learning.

Córdoba, A. (2004): *Intervención psicoeducativa en niños y adolescentes*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Cortina, A.; Escámez, J. y Pérez-Delgado, E. (1996): *Un mundo de valores*. Valencia: Publicaciones de la Generalitat Valenciana.

D'Angelo, O. (1996): *Provida. Autorrealización de la personalidad*. La Habana. Ed. Academia.

Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien, (1990) Tailandia.

De la Rosa y Carpio, R. (2009): Declaraciones en el periódico *El Nacional* del 11 de junio de 2009. Santo Domingo.

De León, P. (2010) Declaraciones sobre la juventud y las drogas. Organización Expresate Dominicano. *Periódico El Nuevo Diario* (16 de junio 2010). Santo Domingo.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Dewey, J. (1967): *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.

Secretaría de Estado de Educación, (2002): *Diagnóstico de la Educación Dominicana*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Diario Libre: Enero 2008, Junio 2009 y Septiembre 2010. Santo Domingo.

Díaz, M. (2009): *Crisis de valores en República Dominicana*. Santo Domingo: Talleres Gráficos de la Editora Universitaria.

Díaz S., M. (2010): *Riesgos psicosociales en adolescentes que asisten a centros públicos de Educación Media*. Santo Domingo: Departamento de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1983): Vol. II (1412). Madrid: Diagonal Santillana.

Domínguez, L. (2003): *Psicología del Desarrollo. Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Valera.

Elliot, G. R. & Feldman, S. S. (1990): Capturing the adolescent experience. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold – The developing adolescent* (pp. 1-14). Massachusetts: Harvard University Press.

Enciclopedia Dominicana, tomo I, (2004). Santo Domingo: Editorial Océano.

Enciclopedia Dominicana, tomo II, (2005), Santo Domingo: Editorial Océano.

Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de la Población (2004) Santo Domingo: ENCOVI

- Erickson, E. (1979): *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erickson, E. (1979): *Historia personal y circunstancia histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Erickson, E. (1977): *Sociedad y adolescencia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Erickson, E. (1971): *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Escámez, J. (1986). La educación en actitudes y valores: una exigencia para el hombre de hoy. En Escámez, J. y Ortega, P.: *La enseñanza de actitudes y valores*, cap. I, pp. 11-28. Valencia: Nau Llibres.
- Fabelo, J. R. (1996): *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales,
- Fazio, E. (2004): *Historia de la filosofía. II Filosofía medieval*. Madrid. Ediciones Palabra, S. A.
- Feldman, C. (1990): *Psicología con aplicación a países de habla hispana*. Massachusetts: publicaciones de la Universidad.
- Feria, A. (1995): Contenidos curriculares y medios de comunicación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 234 ,pg. 12.
- Fierro, M.y Carvajal, P. (2003): *Mirar la práctica docente desde los valores*. Mexico. Gedisa, S. A.
- Fierro, D. y Moreno, A. (2007): Emerging adulthood in Mexican and Spanish Youth: Theories and Realities: *Journal of Adolescent Research*, 22, 476- 503.
- Florencio, A. (2004): *Diagnóstico de la formación docente en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Santo Domingo: Publicaciones de la Facultad de Humanidades
- Forment, E. (2004): *Historia de la filosofía. II Filosofía medieval*. Madrid: Ediciones Palabra, S. A.
- Fronzizi, M. (1981): *¿Qué son valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de cultura económica.
- García, N. (2008): *Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?* México: Publicaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- García-Ros, R.; Gimeno, A. Y Pérez-Delgado, E. (1991). Intervención psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral*, cap. 6, pp. 95- 120. Madrid: Siglo XXI.
- Gatti, G. (1988): *Ética cristiana y educación moral*. Madrid: CCS.
- Gecas, V. (1982): The self concept. *Annual Review of Sociology*. 8, 1-33.
- Gerrig, R. y Zimbardo, P.(2005): *Psicología y Vida*. México: Pearson.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice. Psychological Theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra.

González, V. (2000): La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educ Med Super* v.14 n.1

González, M. (2008): *Introducción al pensamiento filosófico: filosofía y modernidad*. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya, S. A.).

Goñi, C. (2002): *Historia de la filosofía*. Madrid: Ediciones Palabra, S. A.

Gordon, L. (1991). *Cuestionario de valores interpersonales (S.I.V.)*. Madrid: TEA.

Gouveia, V. y Clemente, M. (1998): *La medida del individualismo y del colectivismo La investigación en el campo de la Psicología Cultural*. Coruña: publicaciones da Universidad da Coruña.

Gouveia, V. y Ros, M. (2000): The Hofstede and Schwartz models for classifying individualism at the cultural level: Their relation to macrosocial and macroeconomic variables. *Psicothema*, 12, 25-33.

Guzmán, A. (2004): *Orientaciones Didácticas para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.

Habermas, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa.*, Barcelona: Península.

Hagestead, G. (1990): Social perspectives of the lifecourse. En R. H. Bimstock y L. K. George (Eds.), *Hanbook of aging and the social sciencies*. New York: Academic Press.

Hernández, P.; Muñoz de Bustillo, C. y García, L. (1998): Mejorando el clima del aula. Evaluación intervención psicopedagógica: *Revista interuniversitaria de Psicología y Educación*, 1, 191-214.

Hernández, C. (2010): Declaraciones. *Periódico El Nuevo Diario (9 nov. 2010)*. Santo Domingo.

Hernández, F. (2009): *Aprender a Aprender*. Barcelona: Editorial Océano.

Hernando Sanz, M^a A. (1997) *Estrategias para educar en valores*. Madrid: CCS.

Herrera, I. (2007): *Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.

Hopenhayn, M. (2008): Inclusión social en la juventud latinoamericana. *Revista Iberoamericana*. Número 3. 2^o época.

Hofstede, G. (1984): *Culture´s consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hill, CA: Sage Publications.

Hothersall, D. (2004): *Historia de la psicología*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hull, D. (1993): *Opening Minds, Opening Doors: The Rebirth of American Education*, Waco TX: Center for Occupational Research and Development.

Huntington, S. (2005): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Inglehart, R. (1998): *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.

Jiménez, C. (2004): *Ética, Crisis Social y Educación en Valores*. Santo Domingo: Editora Universitaria.

Kohlberg, L (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.

Kramer, D. (1983): Post-formal operations?. A need for further conceptualization. *Human Development*, nº26, pp. 91-105.

Kluckhohn, C. (1951): Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In Parsons, T., Shils, E (Eds). *Towards a general theory of action (388-4339)*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.

La Fuente, M. (2009): El proyecto educativo-ilustrado de Kant. *Rhela*. Vol. 13, 241-264.

Larumbe, M. A., y Baillo, M. (2001): Una aproximación a los valores manifestados por los jóvenes universitarios en Zaragoza, en M. I. LAFUENTE (Coord.): *Los valores en la ciencia*. Zaragoza: publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Latapí, P. (2003): *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral: Toluca: XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México

Light, D. (1991): *Sociología*. Bogotá: McGraw-Hill.

Llinares, L.; Molpeceres, M. y Musitu, G., (2001): La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Revista anales de psicología*. 17 (2). 189-200.

Linde, A. (2009): La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: Una Utopía Realizable. Cali. Universidad del Valle: *Praxis Filosófica* nº 28, enero-junio 2009, pp 7-22.

López, H. (2005): *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Tesis doctoral: Publicaciones de la Universidad de Murcia.

López, M. (2011): La educación en valores como educación para la democracia. . México: *Publicado en El Columnista*, 16 de febrero de 2011.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983): *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Magendzo, A. (1994); Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. *Revista Educación y Derechos Humanos para docentes*, año VI, nº 21.

Mannucci, E. (2009): *La adultez emergente: Un estudio en universitarios peruanos*. Valencia. Programa Doctorado Perú 545-700h Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Manso, J, Sánchez, M y Peña, I. (1998): La Escala de Valores de Rokeach en una muestra de estudiantes de Servicio Social. *Revista de Servicio Social*. Vol 1, nº 1

- Marín, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon.
- Martínez, A. (2004): *Metodología cualitativa*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Martínez, M., (2006): Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42, pp. 85-102.
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R. y Esteban F. (2002): La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 17-43,
- Martínez, M. (2000): *La formació universitària per a l'empresa a la societat de la informació*, en Máster Gestió empresarial par a l'indústria farmacèutica i afins. Barcelona: publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp. 41-50.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. New Cork: Harper & Row.
- Maslow, A. (1985): *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Editorial Kairos, 6ta ed.
- Medrano, C.; Cortés, A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328
- Medrano,C.; Aierbe, A. y Palacios, S. (2010) El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación* nº 352, 545-566.
- Medrano, C. y Aierbe, A. (2011) La televisión y los valores percibidos por los adolescentes. *Journal of Developmental Psychology* nº : 1 (2) 255-264.
- Mestre, M. V.; Pérez-Delgado, E. y Moltó, J. (1991). Los instrumentos de evaluación moral. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral*, cap. 5, pp. 73-94. Madrid: Siglo XXI.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997): *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, M.; Pérez Delgado, E.; Samper, P. y Martí, M. (2002): Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología* .Vol. 51, Nº 2,189-200.
- Ministerio de Educación Superior. (2008, 2009 y 2010): *Informes sobre Educación Superior*. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior.
- Ministerio de Educación Superior (2006): *Informe sobre tasa de alfabetización de los jóvenes en República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior.
- Molina, C. (2009) *Envejecimiento y bienestar en República Dominicana*. Tesis Doctoral. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M.; Llinares, L. y Musitu, G. (2001): Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales .En M. Ros y V.V. Gouveia (Coords): *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva

Molpeceres, M. y Zacarés, J. (1999): Factores psicosociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Pedagogía Aplicada*, 9(3), pp. 5-37.

Moreno, A. (1995): Finalidades del sistema educativo. Santo Domingo. *Periódico Diario Libre (junio 1995)*.

Moreno, A. (2009): Valores en los jóvenes dominicanos. Santo Domingo. *Periódico El Nuevo Diario (marzo 2009)*.

Morín, E. (2003): *El método, la humanidad: La identidad humana*. Madrid: Ediciones Colectivas.

Moya, F. (2011): Características de la población dominicana. Santo Domingo: *Diario Libre (20 Febrero 2011)*.

Moya, F. (1997): *Manual de historia dominicana. 11 Edición*. Santo Domingo: Caribbean Publishers

Maturana, H. (2004): *Desde la biología a la psicología*. Buenos Aires: Lumen.

Nietzsche F. (2001): *Genealogía de la moral*. Madrid: Editorial Mestas.

Obando, J.; González, G.; Aciar, S.; Ruiz, R. y Castén, J. (2006): *Modelación de la Escala de Valores Humanos a partir de la Base de Datos Transaccional*. México: Publicaciones de Universidad Autónoma de Tamaulipas..

Obiols, G. y Obiols, S. (2006): *Adolescencia, Postmodernidad y Escuela*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Oficinal Nacional de Estadística (ONE) (2000-2009): *Base de datos elaborado por la División y el Departamento de Sociales y Culturales*. Santo Domingo: Oficinal Nacional de Estadística

Oficina Nacional de Estadística (2001): *Informe Censo Nacional de Población y Vivienda*. Santo Domingo: Oficinal Nacional de Estadística

Oficina Nacional de Planificación (1997): *Informe sobre hogares dominicanos y pobreza*. Santo Domingo: Oficinal Nacional de Planificación.

Organización Mundial de las Naciones Unidas (1997). *Informe sobre la Situación Social en el Mundo, 1997*. New York: Organización Mundial de las Naciones Unidas

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2010): *Informe de la Organización Internacional del Trabajo*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000): *Informe sobre la adolescencia*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2006): *Informe de la OCDE para el 2006*. París: (OCDE)

Ormart, E. (2009): Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. *Revista de investigación Educación y Sociedad*.

- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001): *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Otero, A. (2010): *Los avatares de la transición de la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles* Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central.
- Palencia, E. (2006): *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Tesis doctoral. Alicante: Publicaciones de la Universidad.
- Papalia, D. (2010): *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pascual, A. V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pérez J. (2006). *Una propuesta educativa para un país en transición*. Caracas: Centro de Investigación y Formación Humanística.
- Pérez Delgado, E., Mestre, V. y Moltó, M. (1990): *Los instrumentos de medida del razonamiento moral: una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales*. Madrid: Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 225-231.
- Pérez Delgado, E. y Mestre, M. (1998): *El pensamiento moral en el ámbito de la psicología*. Jornadas de Psicología del Pensamiento. Santiago de Compostela. 22-23 de junio.
- Pérez-Delgado, E. (1992). Religión y moral en jóvenes adolescentes y adultos españoles. *Teología Espiritual*, vol. XXXVI (108), 317-377.
- Pérez-Delgado, E. Y García-Ros, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1993). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 61-87.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1998). *Razonamiento moral y psicología del pensamiento*. I Jornadas de Psicología del Pensamiento. Universidad de Santo de Compostela, 1998 (289-302).
- Periódico Hoy* (marzo 2009). Santo Domingo.
- Piaget, J. (1971): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Piaget, J. (1964): *The Child's Conception of Number*. London: Taylor & Francis.
- PNUD (1998,1999. 2000 y 2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 1998,1999, 2000 y 2009*. New York: Ediciones Mundi-Prensa.
- Policía Nacional (1980-1998): *Anuario de estadísticas policiales. Datos y estadísticas de los últimos diez años de la Policía Nacional*. Santo Domingo.
- Policía Nacional (2010): *Anuario de estadísticas policiales. Datos y estadísticas de los últimos diez años de la Policía Nacional*. Santo Domingo.
- Prieto Figueroa, L. B. (1984): *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.

Secretaría de Educación Pública de México (2007-2012): *Programa Sectorial de Educación*. México.

Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Puig, J, Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-MEC.

Quintana, J. (1998): *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Ramos, M. (1998): *Programa para Educar en Valores*. Valencia (Venezuela). Publicaciones Universidad de Carabobo.

Raths, L., Harmin, M., Simon, S. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clases*. México: UTHEA.

Reeve, J. (1998): *Motivación y Emoción*. Madrid: Isabel Capella.

Ritzer, G. (1993) "*Teoría Sociológica Contemporánea*". Madrid: McGraw-Hill.

Rodríguez, J. (2005): *Actitudes, valores y formación moral*. Tenerife: Arte.

Rodríguez, J. y Díaz, J. M. (2008): La educación del carácter, apuntes sobre su vigencia y necesidad. *Revista Educación en Valores*, N° 9, p.87-94.

Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rokeach, M. (1979): *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values*. Act. Nebraska: Symposium on motivation.

Ros, M., Gouveia, V. (2001): *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ros, M. (2001): Psicología social de los valores. Una perspectiva histórica. En Ros, M., Gouveia, V. (Eds.) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados (27-499)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ros, M., Schwartz, S., (1995): Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 69/95, 69/88.

Ross, R. y Fabiano, E. A. (1985). *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City: Institute Social Sciences.

Rotondi, G.; Acevedo, P.; Aquin, N. y Nucci, N. (1998): *Valores de ciudadanía y prácticas solidarias*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social.

Sartre, J. P. (1938): *La Náusea* (9na edición). México: . Editorial Época, S. A.

Savater, F. (2001): *El valor de educar*. México: Ariel

Scheler, M. (1941): *Ética. Nuevo ensayo de Fundamentación de un personalismo ético*. Traducción del alemán por Rodríguez, H. Der Formalismus in der ethik und die materiales Wertelikh. Madrid: Revista de Occidente (en dos tomos),

Schmelkes, S. (2004): *La educación de valores en la formación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Schwartz, S. (2001): ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En Ros, M. y Gouveia, V (Eds.). *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados (53-76)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schwartz, S, Bilsky, W. (1987): Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Rev. Journal of Personality and Social Psychology*, 58,878-891.

Schwartz, S. H. (1990): *The Universal Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 19 countries*. Jerusalem: The Hebrew University. Department of Psychology.

Schwartz, S., (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* ((99. 1-65) NY: Academic Press.

Schwartz, S., (1994): Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

Serra, E. (2004): *Desarrollo personal según Erickson*: Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Silié, J. (2003): *Ética del docente universitario*. Santo Domingo: Editora universitaria.

Soto, D. (2009): El profesor universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Rhela*, Vol 13, 166-188.

Spranger, E. (1948): *Formas de Vida*. Madrid: Revista de Occidente.

Suplemento Dominical Listín Diario, Santo Domingo, 11 de marzo 2008.

Tavárez, F. (2010): Marco situacional de la Juventud Dominicana 50 años después. *Periódico El Nuevo Diario del 6 de abril de 2010*. Santo Domingo.

Toffler, A. (1981): *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.

Tomás, J. M. (2004): *Introducción a la Metodología Cuantitativa en Psicología*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Touriñán López, J. M. (2008): *Educación en valores*: La Coruña: Educación intercultural.

Triandis, H. (1994): Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. En Kim, U.; Triandis, H.; Kagitçibasi, Ç.; Choi, S. y Yoo, G (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications (41-51)*. Newbury: Sage Publications.

- Trilla, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós: Barcelona.
- Tyler, L. (1976): *Pruebas y Medición en Psicología*. Madrid: Editorial Prentice Hall Internacional.
- Ulloa, L. (2004): *Los caminos del aprendizaje*. Santo Domingo: Editora Centenario, S. A.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Octubre 1998. París.
- UNICEFF (2010): *Informe Oficina Regional de UNICEFF para América Latina y El Caribe, Población 2010*.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2004): *Estatuto Orgánico*. Santo Domingo: Editora Universitaria.
- Vallaes, F. y De la Cruz, S. (2009): *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. Mexico: McGraw-Hill. Interamericana Editores, S. A.
- Vargas, C. (2010): La UASD debe formar en valores. Santo Domingo. *Diario Libre* (5 de marzo del 2010).
- Vázquez, B. (1999): Evaluación psicológica de la mujer maltratada. *Clínica y Salud*, 10 (3), 377-391.
- Vauclair, C. (2010): *What is right? What is wrong? And does the answer tell something about culture? An investigation into culture and morality using the values concept*. Tesis doctoral para obtener el título de Doctor de Filosofía en Psicología en Victoria University of Wellington: Publicaciones de la Universidad.
- Vera Martínez, J. (1994): Preferencia de valores en relación con los prejuicios hacia exagrupos. *Anales de Psicología* (1994) 10(1) 29-40.
- Vera Martínez, J. (2001): Procedimientos escalares para la medición de los valores [Scaling procedures for values assessment]. En M. Ros & V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos* (66 129-150) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vigotsky, S. (1978): *Procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villoro, L. (1997): *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: El Colegio Nacional/FCE.
- Williams, R. (1968): *The concept of values*. International Encyclopedia of the Social Sciences, vol 16. New York: Macmillan and Free Pree.
- Woolfok, A. E. (1999): *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Yela, M. (1994): El problema del método científico en Psicología. *Anuario de Psicología*, 60, 3-12.
- Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Ed. Graó.
- Zacarés, J.J. (1994): Madurez psicológica: un análisis teórico y empírico de un constructo evolutivo. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996): Creencias sobre la madurez y desarrollo adulto. *Anales de Psicología*, 12(1), 41-60.

Zacarés, J. (1998): Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda, (Comps) (1998), *La experiencia educativa en los programas de garantía social (pp 35-36)*. Valencia: Servicios de publicaciones de la Universidad de Valencia.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009): El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*. 2009, vol. 25, nº 2 (diciembre), 316-329.

Záiter, J. (2001): *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social*. Santo Domingo: Editora Taller.

Zerpa, C. (2007): El aula de clases universitaria como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión. *EDUCERE • Artículos arbitrados • ISSN: 1316 - 4910 • Año 11, Nº 39 • Octubre - Noviembre - Diciembre, 2007 • 665 - 671*.

Zimbardo, P. (2005): *Psicología y Vida*. 17ma. edición. México: Pearson.

WEBGRAFÍA:

Alcalde, C.; Marchena, E. y García M. (2009). *Los valores interpersonales. Análisis de una muestra de alumnos de formación profesional de un centro de recuperación de minusválidos físicos*. Universidad de Cádiz. Recuperado el 28 de octubre 2009, de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/posters/p6.html>.

Buxarrais, M., Martínez, M. (2001): Bloque 1. *Una propuesta de educación en valores. Criterios. Objetivos y contenidos de educación en valores*. Disponible en <http://www.ubvirtual.com>. Curso de democracia y educación en valores para Iberoamérica.

Buxarrais, M (2005): *La transmisión de valores a la juventud* (en línea, <http://www.educaWeb.com/Educanews/Interface/asp/Noticias>

Castro, A. y Nader, M. (2006): *La evaluación de los valores humanos con el Portrait Questionnaire de Schwartz*. Interdisciplinaria. Versión online: ISSN 1668-7025.

Diccionario Filosófico: diccionario bajado desde internet desde la dirección: www.e-Torredebabel.com/DiccionarioFilosofia/Diccionario-Filosofico.htm.

Elzo, F. (2004): La educación del futuro y los valores. En *Debates de educación* (2004: Barcelona) (artículo en línea). Fundación Jaume Bofill: UOC (Consultado el 03/03/2011) <<http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>>

Fiallo, A. (2001): *Capitalismo, guerra y política. Ponencia*. Consultado en Monografias.com, el 10 de marzo del 2011:<http://www.monografias.com/trabajos42/capitalismo-guerra-politica/capitalismo-guerra-politica.shtml>

Gouveia, V. (2003): A natureza motivacional dos valores humanos.: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Revista Psico (natal)*, 8 (3), available from Word Wide Web <http://www.scielo.br/scielo.php>. Consultada en marzo del 2010.

Marín, R. (1998). *Ética de la justicia, ética del cuidado*. Asamblea de dones D'Elx (artículo electrónico).

Moïsi, D. (2010): *L'Occident et l'Asie : innovation technologique et message universel*. Le Monde.fr, Supplément partenaire (lunes 12 de julio 2010).

Ibarra, G. (2007): "Ética y valores profesionales". Reencuentro, análisis de problemas universitarios 49 en: http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadística.php?idhost=2&tipo=ARTICULO&i d=2222&archivo=3-147.

Morín, E. (2009): Sobre la reforma de la Universidad. *En Gazeta de Antropología* nº 25, París [En línea].

Osuna, C. y Luna, E. (2008): *Los valores éticos profesionales que promueven los documentos rectores de una universidad pública en México*. Archivos Analíticos de Política Educativa, 16(15). Ver <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n15/Resultados>.

Rego, M. A. y Moledo, M. (2010): Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial, (2010). Consultado el 10 de marzo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>

Vallota, A. (2002). Reflexiones éticas en torno a la tecno-ciencia. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 17 (2), 5-12. Consultada en internet en la dirección: <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Welzel, C. (2009): How Selfish Are Self-Expression Values? A Civicness Test. *Journal of Cross-Cultural Psychology* XX(X) 1-23 . En <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>.

ANEXOS: INSTRUMENTOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE VALORES

CUESTIONARIO DE VALORES: (Adaptación para Chile del Value Survey de Schwartz y Bilsky realizada por Brinkmann y cols. en 1991)

INSTRUCCIONES: Este cuestionario es confidencial y anónimo. En él tendrás que preguntarte: ¿Qué valores son importantes para mí como principios que guían mi vida y qué valores son menos importantes para mí?

Existen dos listas de valores en las páginas siguientes. El paréntesis que se encuentra al lado de cada valor hay una explicación que puede ayudar a comprender el significado. Para dar respuesta al cuestionario marca una X en uno de los casilleros ubicados frente a cada valor y de acuerdo a la evaluación realizada por ti, considerando la siguiente escala:

1. Opuesto a mis valores
2. Muy poco importante
3. Importante
4. Muy importante
5. De suprema importancia

Puedes observar que mientras más alto es el número entre 1 y 5, más importante es el valor como principio que guía tu vida. Para indicar situaciones extremas, utiliza las puntuaciones 1 y 5. Normalmente no hay más de dos valores con esa puntuación.

Antes de empezar, lee todos los valores números del 1 al 30, elige el que sea más importante para ti y evalúalo con 5. A continuación, elige el valor que sea opuesto a tus valores o principios y evalúalo con 1. Si no existe tal valor, elige al menos importante y evalúalo con 1, de acuerdo a su importancia.

Luego lee todos los valores del número 31 al 56, elige el que sea más importante para tí y evalúalo con 5. A continuación, elige el valor que sea opuesto a tus valores o principios y evalúalo con 1. Si no existe tal valor, elige al menos importante y evalúalo con 1, de acuerdo a su importancia.

Después evalúa los demás valores del 2 al 4 según la importancia que tengan para ti.

VALORES META Y DOMINIO AL QUE PERTENECEN

Nº	VALOR	DESCRIPCIÓN	DOMINIO
1	IGUALDAD	Iguals oportunidades para todos	UNIVERSALISMO
2	ARMONÍA INTERNA	En paz conmigo mismo	UNIVERSALISMO
3	PODER SOCIAL	Control sobre los demás, dominio	PODER
4	PLACER	Gratificación de deseos	HEDONISMO
5	LIBERTAD	Libertad de acción y pensamiento	AUTODIRECCIÓN
6	VIDA ESPIRITUAL	Énfasis en aspectos espirituales, no materiales	ESPIRITUALIDAD
7	SENTIDO DE PERTENENCIA	Sentimiento de ser parte de algo o de pertenecer a alguien	BENEVOLENCIA
8	ORDEN SOCIAL	Estabilidad en la sociedad	CONFORMIDAD
9	UNA VIDA EXCITANTE	Experiencias estimulantes	ESTÍMULO
10	DAR SIGNIFICADO A MI VIDA	Una meta en la vida	UNIVERSALISMO
11	BUENOS MODALES	Cortesía, buenas maneras	CONFORMIDAD
12	RIQUEZA	Posesiones materiales, dinero	PODER
13	SEGURIDAD NACIONAL	Protección de mi nación contra mis enemigos	SEGURIDAD
14	AUTORRESPECTO	Crear en el propio valor personal	AUTODIRECCIÓN
15	RECIPROCIDAD DE FAVORES	Evitar deber favores a los demás	SEGURIDAD
16	CREATIVIDAD	Originalidad, imaginación	AUTODIRECCIÓN
17	UN MUNDO DE PAZ	Libre de guerras y conflictos	UNIVERSALISMO
18	RESPECTO POR LA TRADICIÓN	Mantener las costumbres a lo largo del tiempo	TRADICIÓN
19	AMOR MADURO	Profunda relación íntima emocional y espiritual	BENEVOLENCIA
20	AUTODISCIPLINA	Autocontrol, resistencia a las tentaciones	AUTODIRECCIÓN
21	DISTANCIAMIENTO	Ser despreocupado de lo mundano	TRADICIÓN
22	SEGURIDAD FAMILIAR	Seguridad para las personas amadas	SEGURIDAD
23	RECONOCIMIENTO SOCIAL	Respeto, aprobación de los demás	PODER
24	UNIÓN CON LA NATURALEZA	Integrarse con la naturaleza	UNIVERSALISMO
25	UNA VIDA VARIADA	Llena de retos, novedad y cambios	ESTÍMULO

ANEXOS. INSTRUMENTOS

26	SABIDURÍA	Comprensión madura de la vida	UNIVERSALISMO
27	AUTORIDAD	El derecho a dirigir o mandar	PODER
28	AMISTAD VERDADERA	Amigos cercanos que me apoyan	BENEVOLENCIA
29	UN MUNDO DE BELLEZA	Belleza en la naturaleza y en las artes	UNIVERSALISMO
30	JUSTICIA SOCIAL	Corregir injusticias, cuidar a los débiles	UNIVERSALISMO
31	INDEPENDIENTE	No depender de los demás, ser autosuficiente	AUTODIRECCIÓN
32	MODERADO	Evitar los sentimientos y acciones extremas	TRADICIÓN
33	LEAL	Fiel a mi amigo, al grupo	BENEVOLENCIA
34	AMBICIOSO	Trabajador infatigable, con aspiraciones	REALIZACIÓN
35	MENTE ABIERTA	Tolerar con ideas y creencias diferentes	UNIVERSALISMO
36	HUMILDE	Ser modesto, pasar inadvertido	TRADICIÓN
37	ATREVIDO	Buscar aventuras y riesgos	ESTÍMULO
38	PROTECTOR DEL MEDIO	Defensor de la naturaleza	UNIVERSALISMO
39	INFLUYENTE	Tener influencias en las personas y acontecimientos	REALIZACIÓN
40	HONRAR A LOS PADRES Y A LOS MAYORES	Mostrándoles respeto	CONFORMIDAD
41	ELIGIENDO MIS PROPIAS METAS	Seleccionar mis propios objetivos	AUTODIRECCIÓN
42	SANO	No estar enfermo física y mentalmente	SEGURIDAD
43	CAPAZ	Competente, efectivo, eficiente	REALIZACIÓN
44	ACEPTAR MI PARTE EN LA VIDA	Someterme a las circunstancias de la vida	TRADICIÓN
45	HONESTO	Ser genuino, sincero	BENEVOLENCIA
46	CONSERVAR MI IMAGEN PÚBLICA	Proteger mi imagen	PODER
47	RESPONSABLE	Cumplir con mis deberes y obligaciones	CONFORMIDAD
48	INTELIGENTE	Lógico, pensador	REALIZACIÓN
49	QUE AYUDA	Trabajando por el bienestar de los demás	BENEVOLENCIA
50	GOZAR DE LA VIDA	Gozar de la comida, el sexo, el ocio, etc.	HEDONISMO
51	CREYENTE	Mantener creencias y fe religiosas	ESPIRITUALIDAD
52	CONFIABLE	En el que se puede confiar, fiable	BENEVOLENCIA UTODIRECCIÓN

53	CURIOSO	Interesado por todo	AUTODIRECCIÓN
54	NO RENCOROSO	Dispuesto a perdonar a los demás	BENEVOLENCIA
55	EXITOSO	Conseguir metas	REALIZACIÓN
56	LIMPIO	Ordenado, aseado	SEGURIDAD

ANEXO II: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Por favor, responda los siguientes datos personales marcando con una **x** la opción correspondiente o anote sobre la línea el dato solicitado.

Estos datos serán manejados confidencialmente.

1. Sexo:

M F

2. Procedencia:

Interior Distrito Nacional

3. Edad:

menos de 17 años de 17 a 24 años de 25 a 29 años de 30 a 39 años

4. Carrera:

Humanidades Ingenierías Ciencias Médicas

Ciencias Económicas y Sociales

5. Nivel de Estudio:

Inicio de carrera Mitad de carrera Final de carrera

6. Ingreso familiar:

menos de \$15 mil entre \$15 mil y \$30 mil más de \$30 mil

7. Nivel académico del padre:

primaria secundaria universitaria

8. Nivel académico de la madre:

primaria secundaria universitaria

ANEXO III: ESQUEMA GUÍA
PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

1. ¿Piensas tú que todos los valores son igualmente importantes para todas las personas como principios que guían sus vidas?
2. ¿Cómo interpretas que el dominio o factor valórico Competencia psicológica que comprende los valores 14 (autorrespeto), 31 (libertad), 43 (despreocupación), 48 (inteligente), 42 (sano), 41 (eligiendo mis propias metas) y 5 (libertad) haya obtenido las más altas evaluaciones en el cuestionario de valores?
3. ¿Cómo interpretas que el dominio poder y orden social que comprende los valores 23 (reconocimiento social), 46 (conservando mi imagen), 12 (riqueza), 55 (exitoso), 13 (seguridad nacional), 8 (orden social), 27 (autoridad), 3 (poder social), 7 (sentido de pertenencia), 15 (reciprocidad de favores), 39 (influyente), 34 (ambicioso) y 11 (buenos modales) y el dominio estimulación/hedonismo que comprende los valores 25 (una vida variada), 37 (ser audaz), 9 (una vida excitante), 53 (curioso), 16 (creatividad), 50 (disfrutar de la vida), 4 (placer) hayan obtenido la más baja evaluación en el cuestionario de valores?
4. ¿Por qué crees que el valor 41 (eligiendo mis propias metas) haya obtenido la más alta puntuación dentro del factor Competencia Psicológica que es el dominio que obtuvo la más alta evaluación en el cuestionario de valores?
5. ¿Por qué crees que el valor 3 (poder social) haya obtenido la mayor la más puntuación en el cuestionario de valores?
6. ¿Tienes algún comentario u opinión acerca del tema de los valores?


ANEXO IV: GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Las preguntas guías fueron:

- ¿Qué son valores?
- ¿Cuáles son los contextos que más han influido en su apropiación de valores
- ¿Cuáles valores consideran Uds. más importantes como guías de conducta?

ANEXO V:

A. DESIGNACIÓN COMO MIEMBRO DE LA COMISIÓN DE DESARROLLO HUMANO PARA PROFESORES, ESTUDIANTES Y EMPLEADOS DE LA UASD


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO
PRIMADA DE AMÉRICA
Fundada el 28 de octubre de 1538
RECTORÍA

6 de abril, 2005.


Nº 0540


Profesora
Mabel Gómez
Sus Manos.

Distinguida Profesora:

Esta Rectoría tiene a bien informarle que usted ha sido designada miembro de la Comisión de Desarrollo Humano del personal Académico de la UASD, profesores, empleados y estudiantes.

Con estima y consideración,


Lic. Roberto Reyna
RECTOR



ef

08 ABR 2005
Ciudad Universitaria, Distrito Nacional, República Dominicana • Anexo Postal Nº 1355

B. APROBACIÓN DE TALLERES DE FORMACIÓN EN VALORES PARA PROFESORES, ESTUDIANTES Y EMPLEADOS DE LA UASD



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO
PRIMADA DE AMÉRICA
FUNDADA EL 28 DE OCTUBRE DE 1538

Rectoría

Año de Evaluación de la Calidad en la UASD

MEMORANDUM

Fecha: 16 de junio 2006

Volante:

Número: **1682**

Al : **Mtra. Mabel Gómez de Frías**
Departamento de Orientación Profesional

Asunto : TALLER DE FORMACIÓN DE VALORES

Anexo : Su comunicación d/f 07/06/06 y anexos.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Remitido para los fines correspondientes..... | <input type="checkbox"/> |
| 2. Con aprobación..... | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Para estudio y opinión..... | <input type="checkbox"/> |
| 4. Para que exprese su opinión..... | <input type="checkbox"/> |
| 5. Para su información..... | <input type="checkbox"/> |
| 6. Para fines de investigar y presentar informe..... | <input type="checkbox"/> |
| 7. Para fines de divulgación..... | <input type="checkbox"/> |
| 8. Para que lo revise..... | <input type="checkbox"/> |
| 9. Para que, por favor, represente a esta Rectoría..... | <input type="checkbox"/> |

Observaciones: La Rectoría aprueba este plan con la incorporación de la Cátedra de Etica de la Escuela de Filosofía en el mismo.

Lic. Roberto Reyna
Rector

CC:Dr. Manuel Pérez Martínez

