

RESUMEN

AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN DEL GRADO DE INTERIORIZACIÓN  
DE VALORES EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
N° 5 PROFR. FELIPE DE JESÚS JASSO EN MONTEMORELOS  
NUEVO LEÓN, MÉXICO

por

Luis Ángel Peña Nieto

Asesor principal: Dr. Alonso Meza Escobar

## RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

Título: AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN DEL GRADO DE INTERIORIZACIÓN DE VALORES EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA N° 5 PROFR. FELIPE DE JESÚS JASSO EN MONTEMORELOS, NUEVO LEÓN, MÉXICO

Investigador: Luis Ángel Peña Nieto

Asesor principal: Dr. Alonso Meza Escobar

Fecha de culminación: Mayo de 2006

### **Problema**

¿Existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, México?

### **Metodología**

Para comprobar la existencia de una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase, el investigador utilizó dos instrumentos formados

cada uno por 11 valores. La  $t$  de Student para muestras pareadas y la  $t$  de Student para muestras independientes fueron las pruebas utilizadas a fin de dar respuesta al problema de investigación. La muestra estuvo conformada por 150 alumnos de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso.

### **Resultados**

En el estudio se encontró una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización en los amigos de la clase, en 7 de los 11 valores promovidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año escolar 2005-2006. En los hombres se encontró una diferencia significativa en 8 de los 11 valores evaluados, mientras las mujeres no mostraron ninguna diferencia en ninguno de los valores. Tanto desde la perspectiva de la autopercepción como desde la perspectiva de la percepción, no se encontró una diferencia significativa entre los alumnos de primero y de tercero de secundaria en cuanto al grado de interiorización de los valores.

### **Conclusiones**

El estudio muestra que sí existe una diferencia significativa, en 7 de los 11 valores en estudio, entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización en los amigos de la clase. Los estudiantes en general perciben más alto su grado de interiorización de los valores, de lo que sus mejores amigos de la clase perciben respecto a los mismos valores. Sin embargo, aunque las diferencias son significativas, la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores caen en el mismo rango, regular y muy bueno.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN DEL GRADO DE INTERIORIZACIÓN  
DE VALORES EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
Nº 5 PROF. FELIPE DE JESÚS JASSO EN MONTEMORELOS  
NUEVO LEÓN, MÉXICO

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el grado de  
Maestría en Educación

por

Luis Ángel Peña Nieto

Mayo de 2006

## **DEDICATORIA**

A Jesús, mi mejor amigo y maestro.

A mi madre Carlota, mi mejor amiga y ejemplo.

A mi abuelo Luis Carlos, un soldado de la fe.

A mi hermana Ismara, una mujer que cada día se acerca más a Jesús.

A mi padre Pedro, porque las heridas el tiempo se ha encargado de cerrarlas.

Y a ti Denise Lilián, porque el amor nunca deja de ser TQTQTA.

## **AGRADECIMIENTOS**

Una investigación como ésta no podría haberse hecho sin la contribución y colaboración extraordinarias de diversas personas.

Deseo agradecer a mis asesores, los doctores Alonso Meza, Ramón Meza, Jaime Rodríguez y Loron Wade, por su asertivos consejos y sabias ideas en el desarrollo de mi investigación. A mis alumnos, quienes con sus experiencias y testimonios me inspiraron para creer que era posible lograr esta meta académica. A la familia Loera Castillo, por su apoyo y amistad incondicionales. A Heidi Quispe y a Arturo López, amigos y mentores con un corazón inigualable. Al pastor Adán Pérez, sin duda alguna un hombre de oración, que me tendió la mano en momentos difíciles. Al pastor Alirio Quintero, un ejemplo de liderazgo. A la doctora Myrtle de Penniecook, una mujer y consumada maestra que siempre estuvo dispuesta a darme una palabra de ánimo cuando las fuerzas parecían ser insuficientes. A la maestra Juliaemy de Flores y a la doctora Ana Lucrecia Salazar, porque creyeron que el tiempo no era un obstáculo para lograr el objetivo.

Finalmente, agradezco a la Universidad de Montemorelos y, en particular, a los maestros del postgrado en Educación por la instrucción y formación académica que he recibido y que ahora tengo el privilegio de compartir con aquellos que, junto conmigo, desean llevar a cabo la misión de ver a la juventud adventista entregada al servicio abnegado a Dios y a la humanidad.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS .....	viii
LISTA DE TABLAS .....	ix
Capítulo	
I. NATURALEZA Y AMPLITUD DEL PROBLEMA .....	1
Antecedentes del problema .....	1
El autoconcepto en la adolescencia .....	5
Dimensiones del autoconcepto .....	7
Autopercepción en las personas .....	7
Autopercepción versus percepción del otro .....	8
Estudios sobre la autopercepción moral .....	8
Planteamiento del problema .....	12
Declaración del problema .....	14
Hipótesis de la investigación .....	14
Preguntas de investigación .....	15
Objetivos de la investigación .....	16
Justificación de la investigación .....	16
Limitaciones de la investigación .....	17
Delimitaciones de la investigación .....	18
Supuestos .....	19
Definición de términos .....	19
Fundamento filosófico .....	20
Organización del estudio .....	21
II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	22
Autoconcepto en la adolescencia .....	22
Investigaciones sobre autopercepción moral en los adolescentes .....	25
Percepción y desarrollo social en el adolescente .....	29
Amistad en la adolescencia .....	31
Adolescencia e identidad .....	33
Adolescencia y educación en valores .....	34
Valores que se desarrollan en la adolescencia .....	35
El valor de la libertad .....	38
El valor de la responsabilidad .....	39
El valor de la justicia .....	40
El valor de la solidaridad .....	41
El valor del respeto .....	41

El valor de la amistad .....	42
El valor de la honestidad .....	43
El valor del diálogo .....	44
El valor del esfuerzo .....	46
El valor de la paz .....	46
El valor del autodomínio .....	47
Desarrollo cognitivo del carácter .....	48
Los valores en el currículo de la secundaria .....	50
<b>III. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS .....</b>	<b>53</b>
Tipo de investigación .....	53
Población del estudio .....	54
Muestra del estudio .....	54
Hipótesis nulas .....	55
Variable del estudio .....	56
Elaboración del instrumento .....	57
Operacionalización de las variables .....	57
Operacionalización de hipótesis .....	58
Validez y confiabilidad .....	58
Preguntas de investigación .....	59
Recolección de datos .....	59
Análisis de datos .....	60
<b>IV. RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
Características demográficas de la muestra .....	61
Comportamiento y confiabilidad de las variables .....	64
Pruebas de hipótesis y perfiles de las preguntas de investigación .....	67
Hipótesis nula 1 .....	68
Hipótesis nula 2 .....	70
Hipótesis nula 3 .....	74
Hipótesis nula 4 .....	76
Hipótesis nula 5 .....	78
Otros análisis .....	80
<b>V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>84</b>
Discusión .....	85
Conclusiones de las preguntas de investigación .....	91
Conclusiones generales de las hipótesis .....	91
Autopercepción y percepción de valores en estudiantes de secundaria .....	91
Autopercepción y percepción de valores en los hombres .....	92
Autopercepción y percepción de valores en las mujeres .....	92
Autopercepción de valores entre primer grado y tercer grado .....	93
Percepción de valores entre primer grado y tercer grado .....	93



Conclusiones sobre otros análisis .....	93
Recomendaciones .....	94
A los administradores .....	94
A los docentes .....	95
A los estudiantes .....	95
Para futuras investigaciones .....	96
Apéndice	
A. SOCIOGRAMA .....	97
B. INSTRUMENTOS .....	99
C. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES .....	105
D. OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS .....	117
E. MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS ÍTEMES DE LOS INSTRUMENTOS .....	120
F. CORRELACIONES ENTRE LOS VALORES EN ESTUDIO CON BASE EN LA AUTOPERCEPCIÓN Y EN LA PERCEPCIÓN .....	129
LISTA DE REFERENCIAS .....	134

## LISTA DE FIGURAS

1.	Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción .....	71
2.	Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en los hombres .....	75
3.	Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en las mujeres .....	77
4.	Perfil del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la autopercepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria .....	79
5.	Perfil del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la percepción entre los alumnos de primer grado de secundaria y los de tercer grado de secundaria .....	81

## LISTA DE TABLAS

1.	Distribución de frecuencias por grado .....	62
2.	Género de los estudiantes .....	62
3.	Edad de los estudiantes .....	63
4.	Religión de los estudiantes .....	63
5.	Tiempo de amistad de los estudiantes .....	64
6.	Media, desviación estándar y alfa de Cronbach para cada uno de los valores del estudio con base en la autopercepción .....	65
7.	Media, desviación estándar y alfa de Cronbach para cada uno de los valores del estudio con base en la percepción .....	67
8.	Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción .....	69
9.	Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en los hombres .....	73
10.	Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en las mujeres .....	76
11.	Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la autopercepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria .....	78
12.	Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la percepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria .....	80
13.	Correlaciones del tiempo de amistad con las diferencias entre la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores .....	82

## **CAPÍTULO I**

### **NATURALEZA Y AMPLITUD DEL PROBLEMA**

#### **Antecedentes del problema**

En el seno del Congreso Nacional de Secundaria, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982, se concluyó que la secundaria representa para el joven un ciclo en el que la educación que recibe es, en esencia, formativa, integral y no solamente propedéutica, antes bien, contribuye a generar en el adolescente una primera síntesis personal y social que lo ubica como un posible gestor de cambios y transformaciones en su espacio y tiempo culturales (SEP, 2000).

En 1993 el nuevo texto del artículo 3º constitucional fue aprobado como el precepto legal de la Constitución Política que reglamenta, regula y prescribe las políticas educativas de la República Mexicana. En el artículo señalado, la SEP (1999), organismo rector del bachillerato, presenta a la educación en México como la promotora de los avances sociales, las renovaciones políticas y, por supuesto, el ensanchamiento de los horizontes morales de todo ciudadano.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 también asegura que la educación básica, preescolar, primaria y secundaria, son etapas de formación de las personas en las que se desarrollan sus habilidades de pensamiento y las competitividades fundamentales que favorecerán un aprendizaje sistematizado y continuado, además de las motivaciones y actitudes que normarán sus vidas (Tamez Guerra et al., 2001).

Por esta razón White (1987) señala que la educación debería ser más ambiciosa y proyectarse más allá de lo tradicional. Lo que los jóvenes más necesitan es una educación integradora que desarrolle las distintas facultades de la persona y no se quede únicamente en el plano de lo intelectual.

La autora además afirma que propiciar en los alumnos elevados principios morales y valores que estén involucrados en las conductas diarias de todos aquellos a quienes corresponde educar, debe ser una de las metas más importantes, primarias y sobresalientes en el quehacer educativo de toda institución.

Desde los antiguos griegos y romanos, pasando por la Edad Media hasta hoy día, la necesidad de informar, instruir y formar a los adolescentes con valores que contribuyan a desarrollar sus caracteres, ha permanecido como el aspecto vital de la educación moral (Lickona, 1991).

Bunes Portillo y Elexpuru Albizuri (1997) afirman que los valores se encuentran inmersos en la diversidad de conductas humanas y no trabajan aislados. Cada actitud y cada expresión conductual propia y de los demás es la manifestación de la multiplicidad de valores existentes. De esta manera, resulta necesario comprender que en cada contexto, en cada actividad, en cada proyecto y en cada una de las metas perseguidas por la institución educativa los valores estarán involucrados de una u otra forma.

Al hablar de valores y educación, entonces se debe sumar a ellos el tratamiento de las conductas que expresan los valores. En vista de que todo ser humano percibe lo que es, o llega a tener un conocimiento de sí mismo, a partir del ejercicio de la autopercepción, Bem (1972) subraya que en dicho ejercicio la persona observa detalladamente sus conductas, sus comportamientos, la frecuencia con la que realiza diversas actividades, para luego atribuir juicios o definiciones propias de lo que ella piensa y cree de sí misma.

Por esto se hace necesario que las conductas problema, o dicho de otra manera, las conductas que se desean medir para calificar una experiencia (un valor, por ejemplo) en una persona o grupo de personas específico, deben estar claramente definidas y poder medirse en función de distintos parámetros como: frecuencia, duración o intensidad (Servera Barceló, 2006).

Es en este contexto en el que Payá Sánchez (1997) asegura que la educación se halla estrechamente vinculada al ideal de un perfeccionamiento conductual-moral progresivo de la persona; los grandes genios de la pedagogía y de otras ramas del conocimiento afines apoyan el ideal de que cualquier individuo es un ser moralmente educable.

La educación del carácter y de la moral ha existido desde hace siglos. Basta con citar los pensamientos de Jesús, Confucio, Platón o Aristóteles como claros ejemplos de las antiquísimas tentativas por inspirar en la juventud las virtudes más nobles (Elias, 1989; Wynne y Ryan, 1997).

Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1997) señalan que una de las más grandes motivaciones para trabajar desde la perspectiva de la educación moral reside en el hecho innegable de que, en la actualidad, los problemas más terribles que enfrenta el género humano, tanto individual como corporativamente, no son dificultades cuya solución requiera de manera exclusiva un aporte de la tecnología o la ciencia; al contrario, son experiencias que demandan un rediseño ético de los principios que las reglamentan.

La práctica educativa hoy día ya no sólo busca la transmisión de conocimiento pues, como afirma Leming (1997), las estrategias educativas de corte sociomoral han comenzado a ploriferar desde los años ochenta, tomando un mayor auge desde los noventa hasta la fecha. Estrategias de instrucción moral que deben ser aprovechadas de tal forma que el estudiante las encuentre útiles y apropiadas para el resto de su vida (Heath, 2000).

Los desafíos a los cuales los educadores cristianos del presente se tienen que enfrentar incluyen una identidad fragmentada, ya que los estudiantes están ingresando tanto a los colegios como a las universidades con una muy debilitada capacidad personal para hacer lo bueno, y con niveles muy bajos de disciplina espiritual para el desarrollo de la madurez espiritual (Tennelshof, 2000).

Por esta razón Frisancho Hidalgo (2001) hace alusión a un desarrollo humano no como un sumario de procesos cuyo éxito esté circunscrito al legado genético; por el contrario, éste se produce gracias a la labor conjunta de las personas, y subsiste y asegura mediante la inclusión de elementos sociomorales en la educación. La educación ya no es más un simple escenario de aplicación de conceptos e inventivas didácticas; hoy existe como una experiencia fundamental e inherente al propio desarrollo moral del ser humano.

Así entonces, asegura Knight (2002), se espera que todas las experiencias vividas en el marco de la preparación académica de un individuo redunden en una persona apta para prestar un servicio abnegado a Dios y a la sociedad.

La dimensión instruccional o informativa es la menos trascendente del proceso enseñanza-aprendizaje. Los componentes transformativo y reflexivo de las distintas experiencias estudiantiles en el área de los valores están categorizados como los más indispensables en el logro de las metas académicas (Grajales Guerra, 2004).

Como afirma León Guevara (2004), si se busca un cambio completo de paradigma en la educación, sólo será posible si la consumación o desenlace del proceso pedagógico es la formación integral, basada ésta en ser persona y en un ambiente situacional educativo de orden dinámico, vinculando a la tarea docente el enseñar al estudiante a ser una persona moral.

No obstante, la impotencia generada debido a dos guerras mundiales, los horrores del holocausto nazi, la pobreza, el hambre y los múltiples infortunios y desgracias que abrazan a

la humanidad, han hecho que la crisis se convierta en un asunto ineludible y que la educación para vivir desde la perspectiva moral sea actualmente la consecuencia anhelada y predominante del aprendizaje (Smith, 2004).

En este marco, la educación y la educación en valores son dos términos que no se excluyen, afirma Mesa López (2005), ya que la aplicación de una estrategia educativa que se fundamenta en los valores le brinda al educando la opción de hacerlo responsable de cada elección, le permite sentirse aceptado y apreciado tal y como es, le da facilidades para alcanzar su proyecto de vida, y lo habilita en la construcción de un esquema de existencia propio en el que es una persona libre de expresarse y conceptualizar la diversidad de experiencias personales.

Hirsch Adler (2005) asegura que en México se han hecho frecuentes los estudios sociopedagógicos relacionados con los valores morales. Además, subrayan Pope Edwards y Carlo (2005), las preguntas sobre lo que es correcto o incorrecto, lo bueno y lo malo, lo legal o lo ilegal, ha sido el debate de filósofos, teólogos, académicos e incluso gente sin mucha preparación intelectual desde tiempos antiguos. En el terreno de la disciplina moral las tres preguntas que constantemente se hace la humanidad son: ¿qué cosa es bueno hacer en determinada situación? ¿cuál es el camino más adecuado para alcanzar las metas? y ¿qué cualidades hacen a una persona buena?

### **El autoconcepto en la adolescencia**

White (1979a) afirma que de todas las lecciones que un joven debe considerar como valiosas para su desarrollo exitoso, la más importante es la de conocerse a sí mismo.



Griffin, Chassin y Young (1981) definen el autoconcepto como el cuerpo de creencias autopercebidas que cada persona tiene sobre sí misma en relación con sus características físicas, psicológicas, intelectuales, sociales, morales y afectivas.

Autoconcepto, afirma Rice (2000), se concibe como el conocimiento consciente y la suma de las autopercepciones que las personas tienen de sí mismas y que abarca todos sus pensamientos. El autoconcepto involucra la creación de una estructura mental autopercebida sobre quién es uno mismo y a qué lugar pertenece; detalla lo que los sujetos observan cuando se miran explorando aspectos físicos autopercebidos, rasgos de la personalidad, habilidades y papel social.

El mismo autor asegura que, en general, la totalidad de las personas poseen seis autopercepciones diferentes del yo: “(1) lo que realmente son, (2) lo que piensan que son, (3) lo que piensan otros que son, (4) lo que creen que piensan los demás de ellos, (5) lo que quieren llegar a ser, y (6) las expectativas que creen que otros tienen sobre ellos” (p. 174).

Touza Garma y Royo García (2000) complementan la idea anterior, presentando el autoconcepto como una experiencia en la que los adolescentes forman una identidad autopercebida como individuos y en sus relaciones interpersonales, y desarrollan la capacidad de introspección. El adolescente ahora tiene la habilidad de autoperibirse a sí mismo. Piaget apoya esta idea, pues en su división del desarrollo cognitivo los adolescentes con operaciones formales son competentes por medio del razonamiento hipotético-deductivo, para organizar y ordenar sus ideologías y manejar críticamente su pensamiento personalizado elaborando proposiciones y autopercepciones acerca de lo que ellos son (Flavell, 1974).

## **Dimensiones del autoconcepto**

Strang (1957) presenta cuatro dimensiones básicas del autoconcepto de un adolescente.

1. Autoconcepto de conjunto, que se refiere a las competencias, la utilidad y la posición social que autopercibe el adolescente con respecto al mundo exterior.
2. Autoconcepto temporáneo, éste hace alusión al grupo de ideas o pensamientos que son la consecuencia natural del estado anímico momentáneo autopercebido en un adolescente.
3. Autoconcepto social, que básicamente describe las autopercepciones que tienen los adolescentes sobre sí mismos a partir de la opinión que los pares tienen sobre ellos.
4. Autoconcepto ideal, el cual está directamente relacionado con el tipo de persona autopercebida que más anhela llegar a ser el adolescente.

## **Autopercepción en las personas**

Klein (1995) afirma que una autopercepción positiva es el resultado del desarrollo humano, el cual se ha vinculado con la salud mental a largo plazo y con el balance de las emociones. Por ello, la autopercepción es la función mental que ayuda al individuo a elaborar el autoconcepto sobre alguna área o experiencia específica de su vida.

Watzlawick y Nardone (2000) aseguran que el que una persona sea consciente de quién es o llegue a emitir un juicio propio de su autoconcepto, en realidad exige salir fuera de sí, a fin de realizar la suma de cada una de sus autopercepciones de manera objetiva. Los autores señalan que la mayoría de los intentos de la mente humana para estudiarse a sí misma plantean la tarea de la autoreflexión y la autoreferencialidad.

McDowell (2001) igualmente señala que el centro de la identidad de un adolescente, y en particular la percepción que posee de sí mismo, juega un papel protagónico en la forma

como se comporta en su cotidianeidad, cuáles son sus acciones, qué tanto gozo disfruta, cómo trata a sus compañeros y cómo responde a Dios.

En resumen, todos los seres humanos tienen en sí mismos una autopercepción esencial, una descripción autónoma, que existe independientemente del contexto social (Phan, 2005). Una autopercepción de tal naturaleza es la que más importa porque, sin duda alguna, cada persona tendrá que basar sus decisiones en lo que ella misma crea que es correcto o no, según lo que su contexto social inmediato le determine.

### **Autopercepción versus percepción del otro**

La opinión que poseen los adolescentes sobre sí mismos está directamente relacionada con lo que estos creen que los demás piensan de ellos. Las percepciones sobre los pensamientos de los demás impregnan sus autopercepciones (Harter, Stocker y Robinson, 1996).

En la totalidad de los casos, explican Munar, Rosselló y Sánchez Cabaco (1999), se construye una marcada relación entre el individuo perceptor y el objeto percibido, incluso en casos en los que los lazos de vinculación presenten variaciones. Estos autores afirman que, a diferencia de otros procesos cognitivos, la relación perceptiva presenta “la característica distintiva de tener su origen en la interacción física que se da entre el medio y el organismo a través de los sentidos” (p. 180).

### **Estudios sobre la autopercepción moral**

La Universidad de Morón en Argentina ha investigado en los últimos años el pensamiento social y normativo del adolescente. Finardi et al. (1998) presentan el estudio realizado por el equipo de investigadores de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, mediante el cual evaluaron diferentes niveles de autonomía y heteronomía en las

autopercepciones morales de adolescentes entre los 13 y los 18 años, de 18 escuelas secundarias de la zona urbana oeste de Buenos Aires.

El grupo investigador entrevistó a más de 300 sujetos adolescentes de ambos sexos de 13 a 18 años. Las entrevistas se realizaron en las escuelas en forma individual. Se siguió el modelo del método clínico piagetiano, utilizando un cuestionario semiestructurado, de modo de permitir una libre y espontánea autopercepción de las conductas morales por parte de los adolescentes entrevistados y, así, poder registrar sus argumentaciones y explorar las características de su pensamiento.

Dicho procedimiento consistió en proponer al sujeto una situación ficticia, solicitándole que, a partir de la misma, expresara su autopercepción acerca de una serie de aspectos que se relacionaban con la vida moral comunitaria.

La investigación concluyó que los adolescentes van abandonando el mundo doméstico familiar, rezagándolo a un segundo plano, para ahora incrementar la creación de nuevos espacios de participación sociomoral, en los que son ahora más concientes de que las autopercepciones morales de su conducta traen como consecuencia la aceptación en diversos grupos juveniles en los que desean ser protagonistas. Los niveles de heteronomía moral van descendiendo y la autonomía moral aparece marcadamente.

Gari y Kalantzi-Azizi (1998) examinaron las autopercepciones morales que un grupo de estudiantes griegos tenían en relación con su aceptación o rechazo de los valores tradicionales de la educación. En primer lugar, los investigadores se enfocaron en las conductas dentro de la institución a partir de las autopercepciones y en el rendimiento académico de 381 jóvenes adolescentes entre 16 y 18 años de escuelas y liceos técnicos vocacionales. Todo lo anterior fue incluido en lo que ellos denominaron autopercepción del autoconcepto real. En segundo lugar, el estudio se enfocó en las ambiciones de los estudiantes tanto durante sus estudios

como al egresar de la escuela, y en las creencias de los jóvenes acerca de su futuro éxito. Todo lo anterior entró en lo que los investigadores llamaron autopercepción del autoconcepto ideal.

El estudio reveló que la autopercepción de la interiorización de los valores tradicionales en los adolescentes encuestados, y promocionados por la institución educativa, cumplía con las metas educativas de los liceos. No obstante, el estudio también reveló que la autopercepción moral real de los adolescentes no estaba del todo bien, o en niveles óptimos, pues los jóvenes consideraron que no cumplían con los niveles de conducta de un buen alumno, que trabaja duro y se esfuerza por ser el orgullo de sus padres. Por otra parte, la suma de las autopercepciones para conformar el autoconcepto ideal mostró mejores y más sólidos niveles de autopercepción, pues los adolescentes expresaron tener esperanza de lograr grandes metas académicas en el campo profesional, cambiar sus comportamientos morales equivocados, obtener un título universitario altamente reconocido, y ser valorados y apreciados por sus maestros, entre otras conclusiones.

Meza Escobar (2003), en aras de buscar diferencias en las autopercepciones del grado de interiorización de valores entre los alumnos de primero y cuarto años del nivel universitario, investigó a cinco universidades de habla hispana de la División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día: la Universidad de Montemorelos (México), la Universidad Adventista de Centroamérica (Costa Rica), la Corporación Universitaria Adventista (Colombia), el Instituto Universitario Adventista de Venezuela y la Universidad Adventista Dominicana.

El instrumento *ex profeso* para recolectar los datos sobre la práctica de los valores por parte de los alumnos incluía la medición de 34 valores expresados en acciones. La encuesta se aplicó a 349 estudiantes de primer año y a 214 de cuarto año, sumando un total de 563 participantes.

El estudio concluyó que, en la mayoría de los casos, la autopercepción sobre el grado de interiorización de los valores que tienen los estudiantes que ingresan y se gradúan de las universidades adventistas es bastante similar: “muy bueno” y “excelente”, no habiendo cambios significativos según los resultados obtenidos.

Campos (2005a) presenta los resultados obtenidos del estudio de la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (ENCRAVE), un estudio contemporáneo y abarcante, particularmente prometedor en la sensibilización de la comunidad educativa sobre la autopercepción moral de los docentes de secundaria y padres de familia con hijos en ese mismo nivel educativo. La muestra de la población sujeta a estudio la conformó un número de 2,321 maestros de primaria y secundaria y 2,423 padres de familia con hijos en primaria o en secundaria. La investigación fue de corte probabilístico, estratificado y trietápico con conglomerados de tamaño 5.

El objetivo del estudio consistió en ofrecer un perfil sobre los valores y la autopercepción moral de los maestros de educación básica y de los padres de familia con estudiantes que se encuentran en dicho nivel educativo.

Entre los diversos resultados sobresalen en el estudio mencionado las siguientes conclusiones:

1. El 25% de los maestros reconocieron que personalmente promueven valores que no practican, lo cual contrasta con otro ítem en el que ellos mismos ubican en una escala de jerarquía de 1 a 7 los valores de honestidad y respeto por los demás entre los dos primeros.

2. Paradójicamente, mientras los maestros aceptan que inculcan valores que ellos mismos no practican, el 71% de los padres expresaron estar muy satisfechos con la educación en valores que reciben sus hijos en la escuela.

3. Los maestros sugirieron el respeto por la ley como el último en una jerarquía de siete valores prioritarios.

4. Si bien las creencias de los padres de familia y maestros concordaron, estos últimos mostraron más apertura y flexibilidad: 48% de los docentes aprobaron las relaciones sexuales de las mujeres antes del matrimonio, contra un 32% de los padres.

5. Sólo uno de cada tres maestros afirmó que al egresar de la secundaria los jóvenes serán respetuosos con sus semejantes y tolerantes a las diferencias de las personas.

6. Uno de cada tres maestros consideró que de los estudiantes de secundaria al terminar su ciclo el 37% tratará de evadir las normas, 33% preferirá la competencia a la cooperación y el 27% valorará más sus intereses que los del grupo.

7. El 42% de los docentes admitió verse obligados a cambiar la calificación de un alumno por presiones de los padres.

8. El 42% de los profesores aseguró haber accedido a reprobar poco a los estudiantes para ser bien evaluados por supervisores educativos.

### **Planteamiento del problema**

La Oficina Regional N° 5, perteneciente a la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, con sede en la ciudad de Montemorelos, administra un total de 39 escuelas secundarias de carácter estatal y federal y algunas particulares. Dichas escuelas se encuentran ubicadas en los municipios de Santiago, Allende, Montemorelos, General Terán y Rayones, y en ellas prestan su servicio docente 532 maestros, brindando educación a un total de 7,408 alumnos.

Siendo 2006 el año en el que se conmemora el bicentenario del nacimiento de Benito Juárez García, la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León ha lanzado la campaña de

reforzamiento moral con el lema: 2005-2006: Año de la Persona y la Naturaleza: Cuídate y Cuídala.

El Departamento de Educación Extraescolar, dependiente de la Oficina Regional N° 5, es el que se ocupa de la distribución de materiales, documentos y diversos recursos que buscan la promoción e interiorización de valores en las escuelas secundarias que supervisa. Para el curso escolar 2005-2006 este departamento ha diseñado un calendario de valores, los cuales se espera ver interiorizados en todo el estudiantado de secundaria. Los valores promocionados son: libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo, paz y autodominio.

En la zona urbana del municipio de Montemorelos existen 9 escuelas secundarias del sistema estatal. La Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso es una de estas escuelas. Fue fundada en 1983, cuenta con una planta docente de 12 maestros y un total de 231 alumnos.

La maestra Ludivina Guadalupe González Cantú, funge actualmente como directora de la institución educativa antes mencionada. En entrevista hecha por el investigador, esta administradora educativa señaló que únicamente se ha diseñado una estrategia de desarrollo moral a partir de la clase de formación cívica y ética que se imparte como parte del plan de estudios. No obstante, la principal preocupación de la administración escolar y del profesorado en general no es el desarrollo de la conducta moral en el estudiantado, sino los problemas que presentan los alumnos en comprensión de la lectura y en expresión oral.

En vista de la importancia que tienen los valores en el trabajo docente, de las concepciones morales que tienen los adolescentes, los maestros de secundaria y los mismos padres, de la imperiosa necesidad de formar integralmente a la juventud con principios morales profundamente interiorizados, y de que la clase de formación cívica y ética parece no estar siendo



una herramienta completamente efectiva para llevar a cabo un óptimo desarrollo sociomoral en los estudiantes, resulta necesario realizar un estudio que muestre de manera objetiva cuán exitosamente están interiorizándose los valores que se enseñan en el aula. Para ello se considera una aproximación útil explorar la percepción entre personas cercanas dentro de las aulas de clases (parejas de amigos, por ejemplo) mediante un trabajo de autopercepción (opinión sobre mi comportamiento moral) y percepción (mi opinión sobre el comportamiento moral de mi amigo), para consolidar lo que ya se ha hecho en materia de enseñanza e interiorización de valores y hacer las mejoras respectivas que garanticen un mejor funcionamiento de la gran empresa de formar estudiantes con altos valores morales, expresados en cada uno de sus comportamientos.

### **Declaración del problema**

El estudio busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, México?

### **Hipótesis de la investigación**

Para la presente investigación se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: Existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la escuela secundaria.

H2: Existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres.

H3: Existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las mujeres.

H4: Existe diferencia significativa en la autopercepción del grado de interiorización de los valores, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

H5: Existe diferencia significativa en la percepción del grado de interiorización de los valores, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

### **Preguntas de investigación**

A continuación se expresan algunas interrogantes que el investigador se ha planteado a lo largo del estudio:

1. ¿Cuál es el perfil general de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las parejas de estudiantes participantes?

2. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres?

3. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado interiorización de los mismos valores en las mujeres?

4. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado?

5. ¿Cuál es el perfil de la percepción del grado de interiorización de los valores entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado?

### **Objetivos de la investigación**

Los objetivos del estudio son:

1. Profundizar en el conocimiento de la interiorización de valores en la edad adolescente.
2. Observar los perfiles de comportamiento de la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores, tanto en hombres como en mujeres.
3. Establecer diferencias entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos entre los estudiantes de secundaria.
4. Incrementar el conocimiento de las problemáticas morales de los adolescentes.

### **Justificación de la investigación**

No es una novedad que la crisis en la educación para el carácter y la laxitud moral constituyen en el presente los temas trascendentales que más preocupan a padres, educadores, políticos, líderes religiosos, académicos y empresarios, entre otros personajes vinculados al quehacer educativo. No obstante, los discursos, debates y escritos sobre los valores y la educación se suceden en la historia, sin que éstos posean la suficiente fuerza como para provocar una toma de decisiones que produzca un cambio asertivo y consistente al respecto (Hunter, 2000).

Un estudio como el presente se justifica en razón de la escasa comprensión que actualmente tienen los adolescentes sobre temas tan trascendentales como: la formación del carácter, la creación de una identidad moral que sirva como escudo protector para las influencias

sociales negativas, la preparación para la vida y la creación de un perfil moral adecuado que los capacite para efectuar cambios positivos dentro de su mundo y el de sus amigos más próximos. Mediante la implementación de un estudio que describa metódicamente algunos elementos sobresalientes de esta problemática y dando evidencias claras y precisas sobre los fenómenos que se presentan, los administradores educativos, los docentes y los padres pueden trabajar unidos en forma concreta y puntual en la solución y reconstrucción del escenario moral de los adolescentes, ayudándolos a aprovechar adecuadamente, y de manera positiva, la multiplicidad de experiencias educativas en pro de lograr en ellos ciudadanos modelo y referentes de comportamiento con un profundo sentido moral.

Las vivencias educativas del investigador en diferentes latitudes, tanto en el área educativa como en el área pastoral, también lo han motivado a sensibilizar su propia conciencia y las conciencias de los administradores educativos y docentes en el desarrollo de proyectos educativos con un alto contenido axiológico. Además, el estudio de una temática como la que se está abordando permite advertir a los padres de familia sobre la relevancia de los distintos procesos morales experimentados en la adolescencia. En la medida en que el adolescente conozca su grado de desarrollo moral (interiorización de los valores) y las conductas que se desprenden de ese desarrollo moral, el adolescente irá adquiriendo herramientas que facilitarán la toma de decisiones correctas mientras está estudiando y para el resto de su vida.

### **Limitaciones de la investigación**

Algunas limitaciones del estudio fueron las siguientes:

1. Debido a la falta de recursos económicos el investigador es quien está asumiendo el costo total de la investigación sin que ninguna organización lo patrocine financieramente para el estudio.

2. Ya que el investigador trabajó solamente con parejas de amigos, el sociograma fue la herramienta utilizada para la selección de la muestra.

3. Por falta de tiempo el instrumento utilizado para la recolección de los datos no contó con una prueba estadística de validación.

4. En vista de que los directores de las escuelas secundarias con mayor número de alumnos de secundaria en el municipio de Montemorelos no aceptaron la aplicación de los instrumentos dentro de sus instituciones educativas, el investigador hizo el trabajo de campo únicamente en la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso.

### **Delimitaciones de la investigación**

Las delimitaciones del estudio fueron las siguientes:

1. La población elegida para el estudio estuvo conformada por alumnos de los tres grados de secundaria.

2. La investigación se efectuó entre el verano de 2005 y el verano de 2006.

3. Se tomó en cuenta la autopercepción de los valores de los estudiantes y la percepción de los mismos por parte de su mejor amigo de la clase.

4. El estudio se realizó en la escuela secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso.

5. Los valores en estudio son los promovidos por la SEP en su calendario de valores para el año escolar 2005-2006.

6. Los instrumentos fueron aplicados en las primeras horas de la mañana de un día normal de clases.

7. Los instrumentos se aplicaron únicamente a las parejas seleccionadas mediante el sociograma que se diseñó.

## **Supuestos**

A continuación se presentan los supuestos con que inicia el estudio:

1. El sociograma describió correctamente los lazos de amistad en la población.
2. La población encuestada contestó el instrumento honestamente.
3. Todos los estudiantes interpretaron los ítemes del instrumento de la misma forma.
4. Los instrumentos midieron lo que se requería.

## **Definición de términos**

A continuación se definen los conceptos que la investigación presenta como parte de la terminología que describe el estudio:

*SEP*: Secretaría de Educación Pública, organismo regulador de la educación básica en México.

*Programa Nacional de Educación*: conjunto de políticas encaminadas a perfilar el modelo educativo de México en el sexenio 2001-2006.

*Educación*: intento deliberado por parte del aprendiz o por alguien más para controlar (o guiar, dirigir, influir o administrar) una situación de aprendizaje para obtener un resultado de aprendizaje (una meta) deseado.

*Práctica educativa*: labor que realiza el docente y el administrador educativo con el fin de trabajar en la formación de los estudiantes.

*Educación en valores*: desarrollo de programas para fomentar los valores sociales, el desarrollo del carácter y las virtudes democráticas en los estudiantes.

*Adolescencia:* período de crecimiento y transición que sirve de puente entre la niñez y la edad adulta.

*Perfil:* conjunto de características que describen y dan identidad a una situación, persona o experiencia determinada.

*Autopercepción:* es lo que la persona opina, piensa o cree de sí misma con respecto a cualquier aspecto cognitivo o conductual que ella tiene o realiza.

*Percepción:* es lo que una persona piensa, opina o cree de otra en relación con cualquier aspecto cognitivo o conductual que ésta tiene o realiza.

*Grado de interiorización:* nivel de desarrollo de un valor, manifestado en las conductas y actitudes de un individuo.

### **Fundamento filosófico**

La cosmovisión adventista de la educación procura, por sobre todas las cosas, restaurar a los seres humanos a la imagen de su hacedor (White, 1987).

El Dios creador busca incansable y amorosamente que todas sus criaturas desarrollen la capacidad de interpretar correctamente tanto su mundo interior como el que les rodea, a fin de acertar en las elecciones y decisiones cotidianas para gloria del nombre de Dios (Filipenses 4:8) y, por consiguiente, asegurar la felicidad que la humanidad necesita (3 Juan 2).

Rasi et al. (2002) afirman que Dios presenta su propio carácter como el patrón básico para el comportamiento de sus hijos y su gracia como el instrumento de restauración. Por ende, la educación, vista en perspectiva y proyectada hacia metas trascendentes y experiencias

supernaturales, es un excelente recurso para que cada habitante del planeta restaure su relación original con Dios.

La participación unificada del hogar, la escuela y la iglesia como escenarios en los que la educación integral de las facultades físicas, intelectuales, espirituales y sociales son desarrolladas, sirve como el contexto que la mente divina utiliza para que los estudiantes adquieran hábitos de responsabilidad ciudadana y, aún más, respondan al llamado de practicar un estilo de vida que los eleve en el futuro al título de herederos de la vida eterna.

### **Organización del estudio**

La presente investigación trató de conocer la presencia o no de una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, México.

El estudio fue dividido en los siguientes cinco capítulos:

1. El primero contiene los antecedentes del problema y el problema de investigación.
2. El segundo presenta la revisión bibliográfica que rodea al problema de investigación y el sustento teórico del estudio.
3. El tercero trata sobre la metodología y los procedimientos estadísticos efectuados para el tratamiento de los datos.
4. El cuarto muestra los resultados derivados del estudio.
5. El quinto contiene la discusión, las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.



## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

En el presente capítulo se desarrollan los fundamentos teóricos del problema de investigación. Los tópicos a tratar son: autoconcepto en la adolescencia, investigaciones sobre auto-percepción moral en los adolescentes, percepción y desarrollo social en el adolescente, amistad en la adolescencia, adolescencia e identidad, adolescencia y educación en valores, valores que se desarrollan en la adolescencia, estos valores específicos: libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo, paz y autodominio, desarrollo cognitivo del carácter y los valores en el currículo de la secundaria.

#### **Autoconcepto en la adolescencia**

El comportamiento de un individuo, asegura Burns (1990), siempre se ve influenciado no solamente por el pasado o por las experiencias presentes, sino que juegan un papel protagónico los significados personales que cada individuo atribuye a la auto-percepción de esas experiencias.

González y Tourón (1992) agregan que el autoconcepto se da en el sentido de la organización de las actitudes autopercebidas que el sujeto tiene hacia sí mismo. Pero es en la adolescencia, añade Fernández Sierra (1995), como en ninguna otra etapa del desarrollo humano, cuando se le da mayor importancia a “lo que los otros piensan y observan de uno mismo y, al mismo tiempo, a la distinción entre el autoconcepto y la forma como se cree que los demás nos perciben, aspectos ambos que suponen una fuente de objetividad” (p. 75).

Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos y Rodes Bravo (2000) subrayan que la autopercepción, como herramienta para la formación del autoconcepto, evidentemente trabaja comenzando por la realidad en que vive el individuo o por las virtudes y defectos que posee; pero existe una verdad que se convierte en fuente de autovalía y autoafirmación, como lo es aquello que la persona desea y quiere ser, y en función de esas apetencias, anhelos y pretensiones se autopercibe y organiza el autoconcepto.

Cabe resaltar que, cuando la suma de las autopercepciones de un adolescente para conformar el autoconcepto es positiva y fuerte, su salud mental se encuentra adecuadamente equilibrada; por el contrario, si la suma de las autopercepciones es negativa o frágil, esto conlleva a un sinnúmero de complicaciones degenerativas en su bienestar emocional, como por ejemplo, el desarrollo de un autoconcepto falso con el cual enfrentar al mundo, la drogadicción, los embarazos no deseados, trastornos en la alimentación, incertidumbre y depresión (Rice, 2000).

Sandoval Guerrero (2001) afirma que el autoconcepto es un procesamiento psicológico cuyos contenidos y prácticas se determinan por el ambiente social. Además, afirma la autora, el autoconcepto es un esquema ordenado de percepciones propias, de las que la persona está parcialmente consciente, integrado por las autopercepciones, las percepciones de otros y el medio ambiente.

McDowell (2001) comenta la existencia de cuatro perspectivas o dimensiones que conforman el tratamiento del autoconcepto en todas las edades:

1. El ser abierto, que incluye aspectos que saltan a la vista como el nombre, apariencia física y todo lo que sea del dominio público.
2. El ser oculto, que representa lo que una persona mira pero los demás no, o no pueden ver, es el mundo interno de las ambiciones, deseos y pensamientos secretos.
3. El ser ciego, resaltando lo que los demás observan mas no la persona.

4. El ser desconocido, que involucra lo que ni la persona ni sus semejantes perciben, incluyendo experiencias olvidadas y dolores profundos que han quedado almacenados en el subconsciente, por ejemplo.

Por su parte, Sureda García (2001) habla de tres componentes del autoconcepto global de un adolescente:

1. El componente cognitivo actitudinal, que incluye las autopercepciones que tiene un chico con respecto a edad, sexo, profesión y/o papel social, características físicas, modos de comportamiento, lazos sociales, etc.

2. El componente afectivo actitudinal, el cual involucra las autopercepciones en relación con el aprecio o valoración que ese chico hace de cada una de sus características descritas; a partir de ahí selecciona y reinterpreta la información positiva de sí mismo y busca defensas frente a estados emocionales negativos.

3. El componente conductual actitudinal, que son las autopercepciones que predisponen a una adolescente a comportarse de una manera u otra de acuerdo con la imagen que tiene de sí mismo.

El autoconcepto y la autoestima desempeñan un rol extremadamente valioso en la vida de cada ser humano y de todo adolescente, asegura Gispert (2002), ya que cada situación y experiencia que acontece a una persona, su forma de comportarse y de pensar, los triunfos y derrotas, el buen y mal estado de ánimo, la actitud frente a la vida, las relaciones con la familia, las amistades, en suma todos los elementos físicos, mentales, espirituales y sociales que constituyen a hombres y mujeres están directamente influenciados por el autoconcepto.

Por esto es que Herrera (2006) habla del autoconcepto como una teoría en la que una persona cree y siente de sí misma determinados elementos individuales autopercebidos que

solamente le atañen a él o a ella en particular, haciendo que se comporte de un modo dado, aunque eso que cree o siente no corresponda con la realidad.

Es importante subrayar lo que afirma Martín (2006) con respecto a la tendencia, que tiene la gran mayoría de los estudiantes, de aprovechar los ejercicios de autopercepción para sobrevalorar sus habilidades, conductas o actitudes, a diferencia de lo que lo harían sus compañeros.

Otra manera de explicar el autoconcepto es a partir de las actitudes. Herrero Remuzgo y Cano García (2006) presentan el autoconcepto como el resultado de una suma de actitudes autopercebidas que el sujeto tiene hacia sí mismo. La actitud se encuentra ligada a un objeto específico. En este caso, el objeto es la persona misma. Las actitudes conllevan un juicio sobre el objeto, lo que piensa la persona de sí misma, en este caso; una carga afectiva sobre el objeto, lo que siente la persona sobre sí misma; y una preferencia conductual sobre el objeto, lo que le gustaría hacer al individuo consigo mismo. De esta manera se tiene, por tanto, un componente cognitivo, uno afectivo y uno de comportamiento en el autoconcepto global.

Ruíz de Arana Marone (2006) afirma que se ha comprobado que tanto los adultos como los adolescentes que tienen un autoconcepto realista, integrado, extenso y adaptado, se comportan generalmente de forma sana, confiada y constructiva, pues se sienten menos amenazados por las tareas difíciles, las personas y las situaciones; además, se relacionan mejor, perciben la realidad más correctamente y son más respetuosos consigo mismos y con los demás.

### **Investigaciones sobre autopercepción moral en los adolescentes**

Crabtree y Rutland (2001) investigaron la manera cómo los adolescentes con y sin dificultades de aprendizaje manejan la autopercepción y cómo éstos protegen su autoconcepto

mediante el uso de la comparación social. El estudio involucró a 145 adolescentes con dificultades de aprendizaje en un primer grupo y en un segundo grupo la misma cantidad de estudiantes pero sin problemas de aprendizaje. El rango de edad de la población encuestada fue de 11 a 16 años.

Todos los adolescentes completaron el *Harter's Self Perception Profile for Children* (SPPC). El mencionado instrumento incluyó, en sus 36 ítemes, seis aspectos específicos de la autopercepción: rendimiento escolar o académico, aceptación social, habilidades deportivas o atléticas, apariencia física, conductas morales y aspectos generales relacionados con la autovalía global.

Los hallazgos del estudio demostraron que existe muy poca diferencia entre la autopercepción que hacen los adolescentes con dificultades de aprendizaje y la autopercepción de quienes no padecen de esta problemática. Se concluyó así que los estudiantes con dificultades de aprendizaje desarrollan, de alguna manera, estrategias bastante particulares con las que pueden conservar de manera relativa una autopercepción positiva de las distintas áreas evaluadas, entre ellas los comportamientos morales.

En un segundo estudio los mismos autores se propusieron investigar la importancia de la comparación social en la construcción de la autopercepción en adolescentes con dificultades de aprendizaje. Fueron investigados los mismos seis aspectos del primer estudio, incluyendo desde luego las autopercepciones morales. Los autores partieron de la premisa de que un contexto social comparativo contribuye a formar el autoconcepto y, al mismo tiempo, da lugar a una autopercepción social efectiva. Por lo demás, la investigación procuró demostrar que la autopercepción que hacen los adolescentes con dificultades de aprendizaje es totalmente dependiente de los grupos sociales más próximos.

La población estuvo conformada por 68 adolescentes con necesidades escolares especiales. El rango de edad se ubicó entre 12 y 16 años. Cada participante contaba con un hermano y una hermana. El instrumento utilizado fue el mismo del primer estudio. No obstante, la metodología de aplicación del instrumento varió profundamente, a tal punto que cada estudiante contestó la encuesta en tres ocasiones dependiendo de la condición del evaluado. En primer lugar, los adolescentes respondieron la encuesta según lo que ellos creían de sí mismos o por su autopercepción; en segundo lugar, contestaron la encuesta ya sea evaluando a un compañero de clases con necesidades académicas especiales, a un compañero que no tuviera dificultades de aprendizaje o evaluando a su hermano o hermana. En tercer lugar, nuevamente el adolescente encuestado debía contestar el *Harter's Self Perception Profile for Children (SPPC)*, sin habersele advertido que nuevamente se estaba autopercibiendo. Únicamente fueron incluidos en los análisis los cuestionarios en los que los adolescentes se autopercibían, es decir, el primero y el tercero.

En el estudio quedó claramente demostrado que la manipulación de contextos sociales en comparación afectan directamente las autopercepciones que realizan los adolescentes con dificultades de aprendizaje.

Nelson y Schaler Buchholz (2003) exploraron la autopercepción de las creencias que tienen las adolescentes sobre conceptos como el bien y el mal, la lucha de tales creencias con expectativas externas e internas, y las decisiones y comportamientos voluntarios demostrados como consecuencia. Además, la investigación procuró explorar cómo las muchachas entienden su autopercepción ética, cómo regulan y armonizan su conducta con lo que aseveran ser sus estándares morales individuales y cómo ellas se enfrentan a las demandas y normativas externas.

La encuesta elaborada específicamente para el estudio en cuestión tomó en consideración 20 ítems. En total fueron 49 las adolescentes participantes, de 15 a 17 años, las cuales quedaron divididas en dos grupos pertenecientes a dos escuelas preparatorias, una pública y una privada. El 60% de las jóvenes eran estadounidenses de origen asiático, el 23% de origen caucásico, el 7% hispanas, el 3% afroamericanas y el 7% de otro origen. En ambos grupos se halló que las decisiones en relación con los comportamientos son el resultado de los valores, principios y normas interiorizados, así como de las relaciones sociales.

Sweitzer (2005) estudió la relación entre el desarrollo del autoconcepto con respecto a los comportamientos morales y el desarrollo del interés social personal. Para ello hizo uso del *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* y del *Crandall's Social Interest Scale*. La población elegida para la investigación la conformaron un primer grupo de 30 adolescentes con desórdenes conductuales y un segundo grupo comparativo de 30 adolescentes sin problemas de conducta. Los adolescentes estaban en un rango de edad de 14 a 17 años. A los adolescentes con problemas de conducta también se les realizaron entrevistas a fin de constatar puntualmente tanto sus percepciones individuales de sí mismos, como sus interacciones con la comunidad.

La autora del estudio concluyó que los comportamientos morales de los adolescentes con desórdenes de conducta son el resultado de específicas y subjetivas interpretaciones que hacen de sí mismos y de la comunidad que les rodea. Otra conclusión del estudio es que los adolescentes que presentaban comportamientos alterados carecían de una consistente visión de su autoconcepto y además reaccionaban de manera defensiva ante cualquier elemento o persona que pretendiera ser superior a ellos, todo con el ánimo de proteger sus intereses personales.

Muñoz Palomeque (2005) desarrolló una investigación que pretendió medir la auto-percepción del grado de interiorización de los valores en los estudiantes de preparatoria. El

estudio abarcó un total de trece escuelas preparatorias de ocho estados del norte de México, pertenecientes a la Unión Mexicana del Norte de los Adventistas del Séptimo Día.

A los alumnos encuestados se les facilitó un instrumento conformado por 30 valores que incluía 150 acciones distintas. Los resultados del estudio demostraron que la autopercepción del grado de interiorización de los valores cuando los adolescentes llegan a la preparatoria, y al salir de la misma, fluctúa entre regular y bueno, manteniéndose en la misma calificación durante todo el ciclo preparatorio.

### **Percepción y desarrollo social en el adolescente**

Para el joven adolescente, asegura Hurlock (1967), existen tres mundos sociales que él percibe de un valor casi igual: su familia, la escuela y un pequeño mundo cerrado de amistad muy íntima con uno o dos sujetos de su propio sexo, a quienes considera sus mejores amigos, con quienes se asocia en la gran mayoría de sus actividades y con quienes comparte sus ideales, anhelos y esperanzas.

Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982) afirman que todos los seres humanos perciben la intencionalidad de los demás de tal forma que ordenan la conducta de éstos en fragmentos de intención-efecto que establecen unidades de percepción.

Por ello es que Feldman y Ruble (1988) y Gnepp y Chilamkurti (1988) definen la percepción personal como sinónimo de cognición social, aseverando que es la capacidad para comprender las relaciones sociales. Esta capacidad promueve la comprensión de los otros: sus emociones, pensamientos, intenciones, conducta social y puntos de vista generales.

Con respecto a la percepción personal o cognición social, Forgas y Melamed (1989) la describen como la forma en la que un sujeto conoce las características psicológicas de otras personas mediante la observación de los comportamientos que esos sujetos realizan.



Uno de los modelos más útiles sobre la cognición social es el de Selman (1977, 1980), quien anticipó una teoría sobre la habilidad para situarse en la perspectiva social de los demás, denominada *Social role taking*. En su teoría, Selman presenta la existencia de cinco etapas en el desarrollo de la cognición social, que van desde la etapa 0 llamada etapa egocéntrica diferenciada (de 3 a 6 años), pasando por la etapa 3, denominada etapa de la toma de perspectiva mutua o de una tercera persona (desde los 10 a los 12 años), hasta la etapa 4, llamada etapa de toma de perspectiva individual profunda y dentro del sistema social (adolescencia y edad adulta).

Las etapas 3 y 4 resultan muy interesantes, ya que es en estas etapas del desarrollo de la cognición social o percepción personal, en las que los adolescentes pueden ver sus propias perspectivas, las de sus compañeros, así como las de una tercera persona neutra. Como asegura Muuss (1982), como observadores en tercera persona, los adolescentes pueden contemplarse a sí mismos como objetos y como sujetos. Pueden comprender una perspectiva más generalizada que podría ser percibida por la mayoría de un grupo, y la amistad consiste ahora en una serie de interacciones psicológicas y conductuales.

Selman (1977, 1980) agrega también que en la etapa 4 el adolescente es consciente de que los motivos, las acciones, los pensamientos y los sentimientos de otra persona están conformados por factores psicológicos (aunque él no lo exprese en esa terminología), comenzando a hacer un perfil de los demás en términos de un sistema de rasgos, creencias, valores y actitudes que se relacionan con su propio desarrollo.

Por ello es que De la Fuente (1999) asegura que el objetivo de llevar a cabo proyectos de evaluación de cómo los adolescentes se autoperciben, reside en la descripción y el análisis de las habilidades sociopersonales del sujeto, de cara a la intervención educativa y formativa de un autoconcepto multidimensional.

Uno de los grandes conflictos que se suscitan entre adultos y adolescentes es el que éstos últimos tienen ahora la necesidad de alejarse del nido paterno, conformar otra cultura social y ser incluidos en la vida social de sus pares (Ramos Lozano, 2004).

Rüter y Mussweiler (2005) explican en su investigación que la mayoría de las personas se comparan a ellas mismas en términos de estándares preestablecidos. Estos investigadores encontraron, luego de aplicar a 63 estudiantes universitarios un test sobre diversos hábitos, entre ellos jugar algún deporte, ir a nadar, mirar televisión o ir al cine, que al aplicar escalas de calificación de rango, los alumnos elegían compararse con su mejor amigo para dar una calificación a su autopercepción del hábito a calificar.

Es por esto que importantes aspectos que hoy en día están ganando mayor relevancia y a los que se les está prestando más atención en el estudio de la adolescencia, tienen que ver con el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones íntimas y la percepción de su autoconcepto (Cordeiro, 2005).

### **Amistad en la adolescencia**

Los amigos comparten algo más que secretos o planes; comparten sentimientos y se ayudan mutuamente a resolver problemas y conflictos interpersonales (Werebe, 1987). De ahí que la primera necesidad de los adolescentes consiste en establecer relaciones con otros, con quienes compartir intereses comunes (Hortacsu, 1989). A medida que se hacen mayores, los adolescentes desean una relación afectiva más estrecha, que involucre compartir el afecto, los problemas y los pensamientos más íntimos (Pombeni, Kirchler y Palmonari, 1990). Es así como la implicación con los pares se ha visto positivamente relacionada con muchos indicadores de ajuste psicológico y social en la etapa adolescente (Bishop e Inderbitzen, 1995).

Estrada (1995) asegura que un elemento importante del éxito en las relaciones con los pares es la voluntad de los amigos de ser prosociales, es decir, de ayudar y proporcionar apoyo emocional, consejo e información.

En conjunto, sin embargo, hay diferencias marcadas con respecto al sexo: las chicas esperan más de las amigas que los chicos, y su nivel de apego e intimidad es mayor (Claes, 1992). El mismo autor señala que, para las chicas, la tarea principal de las adolescentes es establecer y mantener relaciones y fomentar la intimidad, mientras que los adolescentes están más preocupados por la independencia.

Gilligan (1982) señala que las chicas tienen una visión diferente del mundo, pues ellas valoran el cuidado, la responsabilidad y las interrelaciones; mientras que los chicos dan más valía a la asertividad, la lógica y el deber.

Los chicos prefieren revelar sus sentimientos a sus padres antes que a un amigo varón. Sin embargo, a medida que crecen y se hacen mayores, los adolescentes aumentan las confesiones a los amigos. Las chicas de todas las edades muestran una mayor comunicación emocional tanto con los padres como con sus iguales. Este resultado concuerda con los conceptos tradicionales masculinos que resaltan que los hombres no expresan preocupaciones ni sentimientos (Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990). Los chicos parecen tener mayores problemas con la soledad que las chicas, probablemente porque es más difícil para los chicos expresar sus sentimientos (Woodward y Kalyan-Masih, 1990).

Sobre los beneficios que recibe el adolescente cuando ya no solamente su familia representa para él o ella su universo social más inmediato, Melgosa (1998) asegura que, ahora, con sus amigos, el adolescente podrá desarrollar un punto de referencia para compararse, mejores estrategias para las relaciones, valores y normas morales propios, apoyo emocional,

conceptos comunitarios como la solidaridad, la lealtad, el compañerismo y, finalmente, un ajuste adecuado de su autoconcepto.

Way, Gingold, Rotenberg y Kuriakose (2005), luego de realizar un estudio con 60 adolescentes con edad promedio de 14 años, descubrieron que existen cinco formas en las que los adolescentes experimentan cercanía y confianza con sus amigos, ellas son: compartir secretos, compartir dinero, protegerse del peligro, proveer y recibir ayuda y conectarse estrechamente con la familia.

### **Adolescencia e identidad**

Erikson (1983) propuso la teoría de la identidad del yo como la historia de la relación entre el sujeto y su sociedad, y de la forma de solución encontrada frente a sus problemas. La mencionada teoría describe ocho etapas del desarrollo humano, en las que cada persona debe superar una tarea psicosocial. La tarea global del individuo consiste en adquirir una identidad individual positiva a medida que avanza de una etapa a la siguiente.

Erikson igualmente propone, en su teoría de la formación del yo, que, específicamente en la adolescencia, el sujeto debe evaluar los recursos y las responsabilidades personales y aprender cómo utilizarlas para obtener un concepto más claro de quién es y qué quiere llegar a ser.

Según Marcia (1994) existen dos variables para que el adolescente desarrolle una identidad madura: crisis y compromiso. La crisis involucra el tiempo que pasan los adolescentes intentando escoger una opción significativa entre muchas y el compromiso se refiere al grado de implicación personal que muestra el sujeto.

Zabala (2000) asegura que no pocos son los científicos de la sociología que observan en la etapa adolescente el período más complejo de desarrollo humano. El mismo autor

también señala que, socialmente, el niño que en el pasado era obediente en razón del interés por la recompensa o el miedo a ser castigado, ahora es el joven para quien la existencia solamente consiste en un marcado énfasis por agradar a sus pares.

### **Adolescencia y educación en valores**

White (1911) subraya que mientras el hombre más se acerca a la perfección moral, del mismo modo su sensibilidad es más fina, su convicción de ser pecador se aviva y ahora percibe con mayor empatía el dolor de su prójimo.

Aristóteles presenta una serie de características esenciales progresivas que atañen a toda actividad humana con trasfondo moral, como la educación, las cuales corresponden a categorizar la moralidad como (a) un hábito adquirido, (b) un hábito voluntario, (c) el justo medio entre dos extremos viciosos o (d) la presencia de prácticas y experiencias morales individuales y continuas, que tengan como fin el logro de habilidades decisorias que conviertan al hombre y la mujer en seres buenos y de bien (Fraile, 1965).

Pereira de Gómez (1997) opina que el hombre es una unidad completa, para cuyo desarrollo armónico es imprescindible integrar en los programas educativos los múltiples componentes que hacen parte del yo íntimo y del yo comunitario; englobar los elementos físicos, intelectuales, afectivos, morales, éticos y religiosos es la tarea por excelencia de la educación adolescente contemporánea.

La frase educar en valores es una repetición innecesaria asegura Pérez Alonso-Geta, Cánovas Leonhardt y Gervilla Castillo (1999), porque no existe otra manera de llevar a feliz término el proceso educativo. El problema básico, señala el mismo autor, no radica en si se educa o no con un fundamento moralista; la crisis actual se presenta en el sentido de la necesidad de establecer un orden y una organización coherente de los valores más obligatorios para

la juventud escolar, a sabiendas de la variedad de valores en las sociedades avanzadas, sus distintas conceptualizaciones y la imparable evolución del individuo, de la cultura y de las instituciones educativas.

El uso adecuado de los valores culturales, morales y religiosos constituye la base misma de la toma de decisiones asertivas, sean éstas simples o complejas. A través de las edades y del desarrollo histórico de las sociedades y civilizaciones de la tierra, los valores han permitido la unión de los pueblos y la prosperidad de los diversos grupos humanos; han dado sentido a la vida y, por consiguiente, han contribuido a la reorientación de la existencia personal, la familiar y la comunitaria (Dulanto Gutiérrez, 2000).

Sanmartín Arce (2000) apoya la idea anterior refiriéndose a los valores como creencias morales que incluyen maneras muy definidas de estimar la bondad de ciertas conductas humanas que benefician a la mayoría de los ciudadanos sobre experiencias vitales de la vida. González Tasco (2002) agrega que la ausencia de los valores desencadenaría entre los hombres, los grupos raciales y las naciones, un sinnúmero de situaciones peligrosas que atentarían contra las buenas relaciones políticas y religiosas, entre otras.

Carena et al. (2004) describen el término valor como el sentido otorgado a la propia vida y las elecciones realizadas en el ámbito social, académico, profesional y familiar; los valores están relacionados con el estilo de vida, las costumbres, las relaciones interpersonales, la estratificación social y la cultura corporativa o comunitaria.

### **Valores que se desarrollan en la adolescencia**

Kohlberg (1970) identifica tres niveles básicos de desarrollo del juicio moral en los adolescentes. En sus estudios con niños y adolescentes entre 10 y 16 años de edad, Kohlberg llamó al primer nivel de desarrollo de razonamiento moral como nivel premoral; en éste el

pensamiento moral está basado en la recompensa y en los castigos; el segundo nivel lo llamó moralidad de conformidad con el rol convencional, en el cual el adolescente razona moralmente a partir de la conveniencia social. En el tercer y último nivel, llamado moralidad de principios morales aceptados para uno mismo, Kohlberg ubica a adolescentes que basan su pensamiento moral en la adhesión a principios universales. El desarrollo de dichos principios morales es una de las ocho tareas que menciona Havighurst (1972) como parte de la creación de una identidad propia. Esta meta incluye el desarrollo de una ideología social, política y étnica y la adopción y aplicación de valores, reglas morales e ideas significativas para la vida de una persona.

Lickona (1991) propone que sean el respeto y la responsabilidad, además de todos los otros valores derivados de éstos, los que den a las escuelas el contenido y el fundamento moral que se puede y debería enseñar en todo sistema de gobierno democrático. Asimismo, el autor señala la ineficacia de tener una lista de valores qué enseñar. Al contrario, las instituciones educativas requieren un concepto de carácter y el compromiso de desarrollarlo en los estudiantes. Lo más importante no es enseñar sobre valores, lo más importante es enseñar valores.

Los estudios sobre el tratamiento de los valores en las edades juveniles, específicamente en la adolescencia, expresa Ventura Limosner (1992), nuevamente demuestran la urgente e imperiosa necesidad de instruir de manera preventiva a los docentes, padres y administradores educativos, para la elaboración de programas y propuestas que desemboquen en el incremento de ambientes educativos con claras muestras de una convivencia fundamentada en principios morales, que eviten el desenfreno amoral en los comportamientos juveniles dentro y fuera de las aulas.

Los distintos significados del carácter moral y su perfeccionamiento, al igual que los puntos de vista filosófico, psicológico, sociológico y espiritual del desarrollo del mismo, están

incrementando el estudio y la atención de los expertos en los últimos años (Jordan, 2003).

Habenicht (2000) menciona que los diez valores más importantes para desarrollar en el adolescente son: fe en Dios, respeto, responsabilidad, dominio propio, honestidad, bondad, gratitud, paciencia, paz y lealtad.

Tamez Guerra et al. (2001) enuncian, entre otros objetivos del Programa Nacional de Educación para el sexenio 2001-2006 en México, el propósito de lograr en los educandos del nivel secundaria un perfil que tenga las siguientes características: que sean responsables en todas sus obligaciones, que perseveren en el logro de mejores aprendizajes a lo largo de la vida, que sean jóvenes autoregulados, que ejerzan liderazgo y autoridad en la resolución de las diversas problemáticas sociales, que se conviertan en ciudadanos que se apropien de la cultura de la legalidad, que trabajen diariamente por una sana convivencia entre sus semejantes, que desarrollen su creatividad, que posean un adecuado sentido estético del cuidado de sus cuerpos, que generen experiencias de solidaridad y compromiso con los menos favorecidos, que la tolerancia cultural esté ligada a la vida democrática y que sean activos generadores de justicia social y respeto por los derechos de los demás.

Jiménez Velásquez (2003) señala que la participación de una vida centrada en los valores es una carrera individual; los jóvenes se apoderan paulatinamente de los que llegarán a ser los generadores de sus conductas al mismo tiempo que se convierten en personas, unificando lo que son con lo que quieren llegar a ser y lo que deben ser, conforme a las competencias y normativas sociales de la época que les ha tocado vivir.

Knafo y Schwartz (2004) partiendo del estudio de Schwartz y Bardi (2001) especifican una lista de los diez valores que, según los resultados de las últimas investigaciones, son aquellos que conforman la identidad de las personas: liderazgo/autoridad/ejemplo (*power*), perseverancia (*achievement*), cuidado del cuerpo (*hedonism*), inventiva (*stimulation*), autodomínio



(*self-direction*), respeto (*universalism*), generosidad (*benevolence*), fidelidad (*tradition*), compasión (*conformity*) y optimismo (*security*).

De manera similar, Peterson y Seligman (2004), partiendo de la premisa de que intervenir en la mejora del carácter en los jóvenes exige primeramente una investigación profunda de lo que se desea mejorar, realizaron un estudio a fin de elaborar una taxonomía del buen carácter. Durante tres años el equipo investigador se dedicó a estudiar las fuentes documentales primarias de las principales religiones y tendencias filosóficas, buscando con ello catalogar lo que cada una de las mismas presentaba como las virtudes o excelencias del carácter. Leyeron a Aristóteles, Platón, Santo Tomás de Aquino, San Agustín, el Antiguo y el Nuevo Testamentos, el Talmud, Confucio, Buda, Lao-tsé, el Corán y los Upanishads, entre otros. Reunieron aproximadamente unos doscientos inventarios de virtudes, que abarcaban casi todas las tradiciones de los últimos tres milenios

Los autores clasificaron los resultados en lo que ellos llamaron las 24 fortalezas que tiene todo ser humano, entre las que se encuentran los diez de valores presentados por Knafo y Schwartz (2004) en su estudio: perseverancia, honestidad, generosidad, lealtad, equidad, auto-control, integridad, responsabilidad, gratitud y espiritualidad o sentido religioso.

A continuación se presentan cada uno de los valores que está promoviendo la SEP en las escuelas secundarias para el año escolar 2005-2006.

#### El valor de la libertad

White (1900) señala que las facultades de la percepción son lesionadas, profundamente lesionadas, cuando se da libertad sin fronteras a las pasiones. White (1988) mezcla en un solo concepto el valor de la libertad y el valor de la voluntad, afirmando que ninguno se refiere a la

complacencia o a las tendencias innatas, al contrario, corresponde al poder de decisión, que trabaja en el corazón del ser humano, ya sea para obedecer a Dios o para desobedecerle.

Dulanto Gutiérrez (2000) define la libertad como una experiencia auténtica en la que el adolescente asume la vida en forma íntegra, observando los límites definidos existentes y demostrando respeto por los mismos a partir de su comprensión. Por esto, Garaigordobil Landazabal (2000) asegura que la meta de la educación para la libertad no es otra cosa que “la construcción de personalidades autónomas que decidan libremente sus conductas, lo que exige la creación de estructuras de relación o modos de vida que permitan un pensamiento y acción libres a los alumnos” (p. 78).

Meza Escobar (2003) asegura que toda persona posee el derecho a la individualidad y que cada hombre y cada mujer deben actuar por sí mismos, en consonancia con lo que su conciencia les determina.

Guerra Mendoza (2003) señala que la libertad equivale a “dejarse conducir por convicción interna personal y no bajo la presión de un ciego impulso interior o de la mera coacción externa” (p. 19).

### El valor de la responsabilidad

Nadie debería albergar el deseo de superación si no ha cumplido con responsabilidad la tarea que a cada día le corresponde. La responsabilidad es un deber diario y continuo que prepara al individuo para mejores proyectos futuros así como para el gozo de ver realizados sus sueños por el fiel cumplimiento de las tareas (White, 1965).

Ávalos Chávez et al. (2001) sostienen que una persona responsable es aquella que acepta los resultados de cualquiera de los actos que ha cometido, sean estos buenos o malos. Los mismos autores continúan con la misma línea de pensamiento y aseguran que, siendo que

el adolescente comienza a ser responsable de una forma gradual, al no tener una identidad completamente conformada y no haber descubierto quién es, le resulta un poco mas difícil el asumir maduramente los frutos de sus decisiones.

Para Véliz Morales (2003) la responsabilidad es un valor que trabaja individualmente, colaborando en la unificación del pensamiento, las emociones y la conducta de una persona.

### El valor de la justicia

El mundo precisa de hombres y mujeres que posean, en sumo grado, la justicia como virtud y norma de comportamiento. Ya sea en las cosas pequeñas, ya sea en las cosas grandes, la familia humana clama por la existencia de ciudadanos comprometidos con la equidad social y la igualdad de la repartición de recursos (White, 1988).

La Universidad Complutense de Madrid ha llevado en los últimos años una investigación relacionada con la percepción que los infantes y los adolescentes españoles tienen de los valores cívicos establecidos en el artículo 1º de la Constitución española. En el estudio, Gil Jover y Reyero (2004) encontraron que el valor de la justicia es considerado por los escolares de la península ibérica como un valor necesario que regula la convivencia, pero al mismo tiempo una virtud ampliamente descuidada al no ser aplicada satisfactoriamente en la erradicación de flagelos tan terribles como el terrorismo.

Rojas (2006) dice de la justicia que es una virtud mediante la cual una persona busca a cada momento dar a los demás lo que es debido y corresponde, en concordancia con la propia obediencia y acatamiento de los deberes y derechos de la sociedad.

La justicia contribuye al respeto de los derechos de cada grupo humano y, además, permite el establecimiento de sanas relaciones humanas en armonía con la promoción de la igualdad en relación con las personas y el bienestar comunitario (Alonso, 2006).

## El valor de la solidaridad

El Padre y Señor del universo busca en sus hijos el reflejo de su carácter, de tal manera que la humildad, la sencillez de corazón y la solidaridad sean valores que diariamente se vean en sus conductas al ayudar al prójimo, compartir el pan y empatizar con las necesidades de los más desvalidos. Esa es la verdadera religión (White, 1979a).

Buxarrais (1998), partiendo de la premisa de que el mundo de hoy es una aldea global en la que no deberían existir fronteras políticas, religiosas, territoriales, ni culturales, define la solidaridad como el valor que permite la empatía unificadora entre los pueblos, mediante la participación comunitaria de las necesidades y el apoyo corporativo en la resolución de las problemáticas individuales.

La solidaridad es una palabra de coalición, además de asociativa, asegura García Pimentel Ruíz (2006), ya que conduce a una demostración irrefutable de que tanto hombres como mujeres, ancianos como jóvenes, o ricos y pobres de cualquier posición no existen para sí, y de que no se puede vivir en soledad, porque el hombre, tal y como se conoce, fue creado social por naturaleza, no puede despreciar o desechar a sus vecinos; no puede alejarse de las personas e intentar desarrollar sus capacidades de manera independiente.

## El valor del respeto

En la práctica constante del respeto se fortalece el carácter y tanto el hogar como la escuela resultan altamente beneficiados ya que son escenarios en los que se requiere una convivencia pacífica entre los miembros del grupo (White, 1988).

Vilchis (2002) comenta que tanto el respeto como el valor de la honestidad y la responsabilidad son virtudes cardinales para formar vínculos de coexistencia y comunicación

adecuadas entre las personas, pues son requisito obligatorio para el surgimiento del compañerismo en los grupos sociales.

Botella (2004) indica que el respeto consiste en un juicio intelectual en el que, mediante un acto completamente voluntario, se dota a toda relación personal de una medida objetiva que involucra el deseo de no estropear ni lastimar los sentimientos, bienes, intereses y pensamientos del sujeto con quien se está relacionando.

Acosta Morales et al. (2005) definen el respeto como el “cuidado de los intereses, derechos, creencias, sentimientos, opiniones, acciones, espacios y tiempos de los otros, como se cuidan los de uno” (p. 58).

#### El valor de la amistad

La divinidad está profundamente interesada en que los jóvenes atiendan el consejo del cielo para relacionarse con amigos que ennoblezcan sus caracteres y, que por encima de todo, los ayuden a asumir una actitud de santidad ante las tentaciones del enemigo de las almas (White, 1965).

Bennett (1996) afirma que “en nuestra época, cuando a menudo resulta tan fácil establecer relaciones informales, y cuando la intimidad es tan precipitada y barata, es preciso recordar que la amistad genuina requiere tiempo, se requiere esfuerzo para entablarla, y trabajo para mantenerla” (p. 213).

Narváz Castillo (1999) asegura que el verdadero y sincero valor de la amistad se construye cuando se despliega a plenitud el sentimiento de lealtad y hermandad. La amistad, como valor, se hace realidad cuando, en el contexto geográfico, económico o cultural que sea, las personas participan de ideales afines, metas en la vida y un análogo espíritu de servicio y de progreso. Los grandes amigos son el reflejo de lo que cada uno quisiera ser.

En la medida en que una persona, ya sea hombre o mujer, se acepte a sí mismo, su amistad y convivencia con los demás serán positivas, fuertes y tolerantes (Giles, 2001).

Fernández Carvajal (2003) dice que la amistad verdadera es desinteresada, se asegura más de entregar que de quitar y se preocupa más por vivir para el otro que en vivir para sí. Si es auténtica y seria, la amistad procurará invariablemente hacerse más fuerte, no permitirá la corruptela de la envidia y no se abandonará por las dudas, recelos y desconfianzas; antes bien, prosperará en la adversidad.

#### El valor de la honestidad

Aunque la humanidad al final de los tiempos no apreciará como de gran valor a los hombres y mujeres que sabiamente escogen la honestidad como valor rector de sus acciones, Dios valora en gran medida a quienes albergan la sana conducta de llevar vidas sin defraudar, mentir, robar y estafar a sus semejantes (White, 1976).

El Programa Educativo Internacional (2004) afirma que los compromisos que se hacen deben ser sin segundas intenciones. Principalmente es fundamental que las decisiones, una vez hechas, se acepten de manera transparente y todas las personas involucradas hagan su mejor esfuerzo para efectuarlas con honestidad.

Bennett (1996) define el comportamiento honesto como “ser real, genuino, auténtico, de buena fe. La honestidad tiñe a la vida de apertura, confianza y sinceridad, y expresa la disposición de vivir a la luz” (p. 463).

González (2000) muestra que el octavo mandamiento de la ley de Dios es el referente indicado en donde los seres humanos advierten el deseo profundo que manifiesta la divinidad para que cada hombre y cada mujer sean diáfanos y sinceros, llegando a ser honestos en sus

deberes religiosos en primer lugar y en los compromisos legales, financieros y sociales que han contraído con los demás.

### El valor del diálogo

En el uso de las habilidades comunicativas no hay, tal vez, más grave error que los jóvenes y adultos sean más susceptibles de cometer, que la mención de expresiones lingüísticas livianas, apresuradas e impacientes (White, 1979a).

Para el hombre, asegura Gauquelin (1979), la capacidad de comunicarse con quienes lo rodean es una función que da lugar a la socialización sin la que, seguramente, la raza humana estaría, para su subsistencia, más desprovista que la gran mayoría del reino animal. Por ello la definición que Walton (1992) da al valor del diálogo es sin duda alguna muy acertada, ya que lo concibe como una interacción única de los seres humanos, utilizada para conocer a las demás personas, evaluarlas, compartir las emociones y cimentar las amistades. El mismo autor afirma que el diálogo es una forma de sentirse a gusto con las personas. La ausencia del diálogo, por ejemplo, no permitiría comenzar un noviazgo y habría menos cooperación y desarrollo grupal en las empresas.

Es igualmente relevante, como lo expresa White (1995), que todos los alumnos busquen decididamente cambiar su manera de dialogar, de pensar y de comportarse, no pronunciando palabras indecorosas y soeces, dialogando con respeto al otro de tal manera que la sociedad sea profundamente impactada por el buen lenguaje y expresión oral de los futuros diseñadores del mundo.

En el diálogo debe existir el respeto hacia las ideas, valores, creencias y comportamientos del interlocutor, la voluntad de comprensión y la motivación por encontrar un consenso, así como una valoración de la dignidad de ambas o más partes y la capacidad para dar reconocimiento

a las distintas posiciones personales del interlocutor, además de la disposición a la posible modificación de las propias (Garaigordobil Landazabal, 2000).

Gispert (1999) y De Luna De Luna (2003) aseguran que el diálogo es una de las herramientas más valiosas, que le permite a todos los seres humanos, desde muy pequeños, el llegar a un óptimo desarrollo personal, así como generar verdaderos y confiables espacios de convivencia ciudadana.

Comentando sobre los resultados de la encuesta Gallup hecha en Norteamérica, T. Smith (2004) expresa que una de las siete más grandes necesidades y clamores que tienen los adolescentes del siglo XXI es el llegar a establecer puentes de diálogo asertivos en los contextos familiar, escolar y social, logrando así una conexión adecuada de su micromundo con el mundo de los demás.

Sin embargo, es preocupante, como lo califica Campos (2005b), el resultado obtenido de la consulta Mitofsky en la que se encuestó a los maestros de las secundarias públicas de México, D.F., en relación con la educación en valores, administración de la educación, calidad de la educación, tratamiento de temas en el aula y satisfacción con la profesión. El valor que obtuvo una menor difusión por parte de los docentes fue el diálogo, con un porcentaje del 74%.

Rojas (2006) afirma que el diálogo permite la apertura sincera al otro desde la escucha y desde la palabra. La persona que únicamente habla no dialoga y aquel que solamente escucha, tampoco. El diálogo hace converger a sus protagonistas en un punto de comprensión recíproca, de comunicación, de paz y de amistad entre los pueblos, lo que se convierte en una de las grandes metas a alcanzar en el siglo XXI.



## El valor del esfuerzo

El esfuerzo constituye para todo joven una herramienta única para vencer las adversidades, conquistar metas grandes y, sobre todo, tener un poder irresistible en el logro de cosechar un carácter para la eternidad (White, 1979b).

Pérez Montero y Rodríguez Laguia (2006) afirman que hoy resulta obligatoria la lucha por frenar la creación de personalidades débiles, caprichosas e inconstantes, propias de individuos incompetentes para proponerse metas concretas y cumplirlas. En razón de que la vida está llena de situaciones y tareas que demandan arduos esfuerzos, al no ser capaz una persona de asumir con esfuerzo la realización de proyectos pequeños, está en riesgo de convertirse en un sujeto inútil para cualquier trabajo serio en el futuro.

## El valor de la paz

Todo hijo de Dios, todo futuro heredero de los tesoros eternos, ha de ir por la vida llevando paz y reposo para las almas que están en cautividad (White, 1979a).

Habenicht (2000) asegura que la paz solamente puede nacer y brotar de un corazón humilde y sencillo, que reconoce la supremacía divina en todas las áreas de la vida y, al mismo tiempo, busca una saludable relación y convivencia con otras personas, mediante el respeto y la tolerancia a las distintas formas de pensamiento y a los diversos modelos de comportamiento.

Saldívar Paz (2003) define la paz como “un espacio de encuentro donde las relaciones humanas, en ocasiones, son muy conflictivas y la superación, es el papel protagónico” (p. 4).

En lo que sería una de sus últimas participaciones como sumo pontífice de la Iglesia Católica, Juan Pablo II (2004) hizo un llamado concreto a los educadores de la juventud, llamado cuya esencia básica era, y sigue siendo, la búsqueda de la paz global ya que es una

necesidad apremiante; invitar a los fieles, como también a todas las personas, a apropiarse de la causa de la paz, cooperando en la realización de un mundo más unido, sereno y con enfoques altruistas.

Recordando al declarado Benemérito de las Américas, Benito Juárez, Vázquez (2006) trae a la memoria unas de las frases que inmortalizaron al héroe mexicano del siglo diecinueve y que representó, para su tiempo como para la época actual, el sentir de una humanidad fragmentada por los cismas políticos y la intolerancia social: el respeto al derecho ajeno es la paz.

El hijo de Dios, Jesucristo, expresó hace más de dos mil años este mismo sentir cuando afirmó que únicamente la paz era el camino para la felicidad del hombre, pero que para tenerla a plenitud, sin períodos de tiempo limitados y sin escasez de recursos para lograrla, toda la humanidad debía ir a él y aceptar sus mandamientos, viviendo la vida en proyección a la eternidad, conjugando el pensar con el hacer y el desear con el servir al prójimo (Juan 14:27, Marcos 9:50, 2 Corintios 13:11).

### El valor del autodomínio

El control de sí mismo es el mayor logro que puede tener una persona. El no dar rienda suelta a sus apetitos y tendencias y, por el contrario, ejercer la voluntad en el marco de la responsabilidad, representan la mayor victoria de la vida (White, 1988).

Baygorria (2006) asegura que el autodomínio es el valor que ayuda a todo ser humano en el logro de un carácter en el que se controlan los impulsos adecuadamente, estimula al sujeto a enfrentar con tranquilidad los obstáculos y ayuda a demostrar paciencia y comprensión en las relaciones interpersonales.

Polanco (2006) comenta que el autodomínio es la capacidad que le permite a la persona controlarse a ella misma, sus sentimientos, sus tendencias y sus deseos, entre otras cosas, cuidando

de no hacer malas elecciones originadas por la emoción del momento o las circunstancias específicas de una situación.

### **Desarrollo cognitivo del carácter**

Frisancho Hidalgo (2001) subraya que, para muchos, el abordaje del trabajo docente desde la dimensión moral comprende un prolongado viaje que abarca desde las más sobresalientes teorías de la filosofía hasta la educación, yendo de lo abstracto a lo concreto, y de las culturas educacionales complejas al terreno simple y llano de lo cotidiano y lo práctico. En medio de esta suma de lo complejo y lo sencillo las teorías psicológicas ingresan como el ambiente explicativo, revelando la pluralidad de procesos que atañen a la moralidad y las consecuencias acaecidas en la vida de todo sujeto e individuo que oportunamente participa de un aprendizaje moral.

Piaget (1975) es uno de los personajes que presenta una teoría conducente a la explicación de los fenómenos morales a nivel cognitivo que ocurren desde la niñez hasta el inicio de la adolescencia. Este psicólogo suizo, interesado por el desarrollo cognitivo que experimenta cada persona, elaboró una teoría que divide el desarrollo del ser humano en cuatro etapas básicas:

1. La etapa sensoriomotriz, que comprende desde el nacimiento hasta los 2 años.
2. La etapa preoperacional, que comprende desde los 2 años hasta los 7.
3. La etapa operacional concreta, que comprende desde los 7 hasta los 11 o 12 años.
4. La etapa operacional formal que inicia cuando el puberto cuenta 11 o 12 años de edad.

Precisamente en la última etapa de la división piagetiana, expresa Flavell (1974), en la que, a diferencia de las operaciones concretas en las que el niño de 7 a 11 años no se proyecta

más allá de la realidad misma o del presente inmediato, cuando no construye sistemas ni reflexiona y cree solamente en lo tangible más no en la potencialidad y extrapolación de los elementos, es cuando el adolescente desarrolla operaciones formales a partir de juicios futuros, elaboración de teorías abstractas, creación de puentes entre lo real y lo posible, análisis de las problemáticas a partir de la consideración de todas las relaciones que podrían tener efectos positivos o negativos según los datos, para luego determinar, empíricamente y mediante un análisis lógico, cuál de todas las relaciones tiene una validez real.

El adolescente en la etapa operacional formal no se circunscribe únicamente a lo que es o a la inmediatez de la experiencia analizada; al contrario, se propone descubrir lo que podría llegar a ser, o suceder, en caso de que participara de una u otra forma en la resolución de una dificultad específica. Dicho de otra forma, los adolescentes con operaciones formales son competentes, por medio del razonamiento hipotético-deductivo, para organizar y ordenar sus ideologías y manejar críticamente su pensamiento personalizado elaborando proposiciones y conjeturas acerca de él (Rice, 2000).

En vista de que el comportamiento adolescente a nivel cognitivo se manifiesta de esta manera, Algera y Sink (2002) afirman y se preguntan al mismo tiempo si los educadores cristianos, para quienes la primera misión por cumplir consiste en continuar la cadena de formación espiritual y moral en los estudiantes, se beneficiarían al hacerse los siguientes cuestionamientos: ¿son las tentativas nacionales de promover el desarrollo moral y del carácter en las escuelas capaces de ofrecer los resultados prometidos? y ¿cuáles serían las implicaciones de esta investigación para el desarrollo del currículo y la pedagogía cristianos?

## **Los valores en el currículo de la secundaria**

La mejor educación no hace a un lado el lugar de privilegio que compete al conocimiento de las ciencias; con todo, es de vital y medular importancia que los contenidos y prácticas morales sean de mayor orden y jerarquía en la preparación del estudiante en cada centro educativo. Lo que más requiere la humanidad no es solamente hombres y mujeres con coeficientes de inteligencia extraordinarios, en cambio, precisa de individuos en quienes las habilidades sean gobernadas por los más sólidos principios (White, 1987).

Ventura Limosner (1992) subraya que todo programa de educación moral para el mundo de los adolescentes ha de ser preciso, funcional y con un enfoque eminentemente juvenil, apegado a los afectos de los estudiantes; dicho programa curricular debe satisfacer, en el joven, sus necesidades de bienestar y felicidad; y de no ser así, cualquier esfuerzo hecho por la institución escolar será en vano.

Cásares García (1996) refleja el sentir de los educadores españoles en relación con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español, al señalar que es ésta la responsable de dar claridad a la inquietud de cuáles serían los valores sociales que debería manifestar el educando mediante la educación que recibe. Tales valores son indicaciones tanto del contexto político/social particular del país como del perfil o producto que se anhela ver expresado en las acciones de los alumnos.

En forma especial el colegio, considerado en alto grado como un espacio generador de experiencias socializadoras, transmite valores en cada una de las actividades curriculares y extracurriculares. Una carga axiológica bastante poderosa se deja ver al seleccionar los contenidos, al elegir los métodos didácticos y al establecer el esquema de liderazgo propio de la institución (Bunes Portillo y Elexpuru Albizuri, 1997).

Pereira de Gómez (1997) afirma que en las últimas tres décadas la sociedad ha demostrado profundos cambios sociales, nuevas problemáticas como consecuencia de dichos cambios y el surgimiento de nuevos valores o estilos de vida.

Payá Sánchez (1997) asegura también que “la adquisición de comportamientos acordes con ciertos principios de valor, de convivencia y/o culturales será, a su vez, finalidad y contenido de la educación en valores concebida como formación del carácter” (p. 190).

Delors (1997), al presidir la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presenta los cuatro pilares de la educación necesarios para un desarrollo humano sostenible: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir juntos y el aprender a ser. Es en el último pilar en el que la comisión ha sancionado intensamente un principio fundamental: es irremplazable el rol de la educación en el desarrollo global de cada ser humano, físicamente, intelectualmente, en sabiduría, en un ser sensible, en responsabilidad individual, en espiritualidad. Además, el aprender a ser dirige al adolescente y al joven a tener un pensamiento autónomo y crítico, elaborando juicios propios, para decidir por sí mismo qué camino ha de elegir en las diferentes circunstancias de la vida.

En el Programa Nacional de Educación para el sexenio 2001-2006 en México, Tamez Guerra et al. (2001) expresan que más allá de los cambios efectuados en los programas curriculares para la formación de jóvenes autónomos, competentes y motivados en su adecuado comportamiento moral, la educación secundaria aún “mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios. Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral” (p. 117).

Ortigosa López (2002) asegura que el currículo y los valores son los dos elementos inseparables e imprescindibles en todo proceso de planificación escolar y que se

hayan íntimamente relacionados. El mismo autor señala que el currículo presenta el marco mediante el cual se define todo rumbo educativo y los valores, de una u otra forma, se transmiten en todo país que se autodenomine democrático.

Sobre el contenido curricular de los programas educativos en los años de secundaria, Forero (2004) afirma que, en primer lugar, se les debe enseñar a los jóvenes el reconocimiento del ser y la capacidad de sorprenderse por la naturaleza humana. Es necesario generar en los adolescentes el autoconocimiento y el reconocimiento de su contexto social inmediato. La misma autora señala que son “las actitudes, los principios, los valores, las normas y el enseñar a vivir bien, el relacionarnos con Dios, con el otro y con ellos mismos” (p. 1167) los ejes transversales que han de estar instituidos en todo currículo de secundaria.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Este estudio tuvo como objetivo conocer si existe una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, México.

En este capítulo el investigador presenta la metodología que siguió en su estudio, que incluye el tipo de investigación, características sobresalientes de la población y la muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y las pruebas estadísticas realizadas.

#### **Tipo de investigación**

La presente investigación se puede clasificar como exploratoria y descriptiva utilizando un enfoque *ex post facto*.

Se considera exploratoria por las razones siguientes:

1. Indagó sobre los temas y áreas desde nuevas perspectivas.
2. Presentó la diferencia entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase.
3. Permitió conocer problemas para los que podrán plantearse soluciones.



4. No se ha hecho, en la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en el municipio de Montemorelos, algún estudio relacionado con el tema de los valores desde la perspectiva de la autopercepción y la percepción.

Se le considera descriptiva por las siguientes razones:

1. Ofrece la posibilidad de establecer relaciones.

2. Se ofrece un perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores del estudiante y un perfil de la percepción del grado de interiorización de los mismos valores según su par.

3. Se ofrece una visión general de los valores que se encuentran más interiorizados, desde la perspectiva de la autopercepción y desde la perspectiva de la percepción, en los adolescentes de la escuela secundaria anteriormente mencionada.

4. Determina el comportamiento autopercebido y percibido de los valores promovidos por la SEP en el año escolar 2005-2006.

Se le considera *ex post facto* porque se está realizando luego de que los hechos han acontecido.

### **Población del estudio**

La población que se estudió en esta investigación estuvo formada por estudiantes de los tres grados de secundaria de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, que estuvieron inscritos en el curso escolar 2005-2006.

### **Muestra del estudio**

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) aseveran que “la muestra es un subgrupo de la población de interés, sobre el cual se habrán de recolectar datos

y que se define o delimita de antemano con precisión y que tiene que ser representativo de ésta” (p. 302).

La muestra del estudio se seleccionó de la siguiente forma:

En el verano de 2005 el investigador, apoyado en Rodríguez Pérez y Morera Bello (2001), quienes definen el sociograma como la mejor técnica para lograr una imagen precisa de la intensidad de las relaciones informales existentes entre los grupos escolares y laborales, realizó una primera prueba piloto con un sociograma elaborado a partir de la literatura y de sugerencias hechas por docentes del área de psicología de la Universidad de Montemorelos (ver Apéndice A). Esta primera prueba del sociograma se aplicó en la Escuela Secundaria Serafín Peña de la zona urbana del municipio de Montemorelos, a un total de 100 participantes, conformándose 38 parejas de amigos.

Una segunda prueba piloto se realizó a finales de 2005 en la Escuela Secundaria Instituto Soledad Acevedo de los Reyes del mismo municipio. Los participantes fueron 177 y se conformaron 63 parejas de amigos.

En 2006, el investigador, luego de haber seleccionado, para el estudio, la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, aplicó el sociograma a 219 de los 231 alumnos pertenecientes a dicha escuela, conformándose un total de 75 parejas de amigos (69 del mismo sexo y 6 mixtas) entre los tres grados de secundaria. Lo que representó el 65.2 % de la totalidad de alumnos.

### **Hipótesis nulas**

Las hipótesis nulas del presente estudio son las siguientes:

H1: No existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de la escuela secundaria.

H2: No existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres.

H3: No existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las mujeres.

H4: No existe diferencia significativa en la autopercepción del grado de interiorización de los valores, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

H5: No existe diferencia significativa en la percepción del grado de interiorización de los valores, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

Para las hipótesis de la investigación se probó un nivel de significancia de  $p \leq .05$ .

### **Variable del estudio**

La variable de la investigación fue el grado de interiorización de los 11 valores en estudio. El comportamiento de esta variable fue observado desde dos puntos de vista: (a) el de la autopercepción, es decir, lo que cada estudiante pensaba de sí mismo con respecto al grado de interiorización de los valores del estudio, y (b) el punto de vista de la percepción, o sea, lo que cada alumno pensaba sobre su mejor amigo de la clase en relación con el grado de interiorización de los mismos valores.

## **Elaboración del instrumento**

Para la elaboración del instrumento el investigador utilizó los 11 valores promovidos por la SEP en su estrategia de enseñanza moral para el año escolar 2005-2006, los cuales aparecen en un calendario de valores en los que se promueve cada uno de ellos. Con base en esa lista se siguieron los siguientes pasos:

1. Se tomaron 7 valores de los instrumentos creados por Muñoz Palomeque (2005), que son: responsabilidad, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, esfuerzo y autodominio. El mencionado autor reportó un valor de confiabilidad alfa de 0.917 para el instrumento A, un valor alfa de 0.928 para el instrumento B y un valor alfa de 0.916 para el instrumento C.

2. A partir de la literatura y de listados de acciones elaborados por docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Morelos, se conformó una batería con acciones que describían los 4 valores faltantes, que son: libertad, justicia, diálogo y paz. A fin de conseguir la pertinencia y la claridad de las acciones de estos 4 valores, se consultó a expertos en el área educativa, incluidos entre ellos a docentes, administradores y estudiantes del postgrado en educación. Los promedios de pertinencia y claridad para las acciones sugeridas fueron de 4.7 y 4.7 respectivamente.

3. Finalmente se conformaron dos instrumentos: uno para la autopercepción y otro para la percepción. La diferencia entre ambos es que el primero está redactado en primera persona y el segundo en tercera persona. Ambos constan de los mismos 11 valores y 5 acciones para cada valor, totalizando 55 ítems (ver Apéndice B).

## **Operacionalización de las variables**

En el Apéndice C se presenta la operacionalización de las variables. Allí el investigador ha colocado la variable grado de interiorización de los valores en relación con los 11

valores investigados, su definición conceptual, su definición instrumental, con base en la autopercepción y en la percepción utilizando una escala de Likert, y la definición operacional.

### **Operacionalización de hipótesis**

En el Apéndice D sobre operacionalización de hipótesis se podrán apreciar las hipótesis nulas, las variables de dichas hipótesis, el grado de medición de cada una de las variables y la prueba fijada.

### **Validez y confiabilidad**

La validez, señalan Hernández Sampieri et al. (2003), está relacionada con el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Para lograrla el investigador buscó la asesoría de expertos en el área educativa a fin de elaborar un listado de acciones que representaran las conductas de los valores que no contenía el instrumento de Muñoz Palomeque (2005), a fin de buscar la validez para los valores libertad, justicia, diálogo y paz. El investigador confeccionó una batería de acciones con las sugerencias hechas por los expertos para los valores mencionados.

Seguidamente, un total de 11 expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Montemorelos calificaron la pertinencia y la claridad de cada declaración. Los promedios de pertinencia y claridad fueron de 4.7 y 4.7 respectivamente.

Finalmente se aplicó una prueba piloto en la escuela secundaria Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, con las acciones correspondientes a los valores libertad, justicia, diálogo y paz.

La confiabilidad es la herramienta utilizada para medir la coherencia de una prueba, lo fiable que es, lo consistente, estable, fiel, predecible y fidedigna (Salkind, 1999). Para calcular

la confiabilidad de los instrumentos se utilizó el Alfa de Cronbach. Para el instrumento de autopercepción se halló un alfa de 0.9385 y el instrumento de percepción obtuvo un valor alfa de 0.9554, para los 11 valores correspondientes a los 55 ítemes de cada encuesta.

### **Preguntas de investigación**

Las interrogantes a las que el investigador dio respuesta son las siguientes:

1. ¿Cuál es el perfil general de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las parejas de estudiantes participantes?
2. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres?
3. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado interiorización de los mismos valores en las mujeres?
4. ¿Cuál es el perfil de la autopercepción del grado de interiorización de los valores entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado?
5. ¿Cuál es el perfil de la percepción del grado de interiorización de los valores entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado?

### **Recolección de datos**

La recolección de datos para el estudio se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Se hizo una visita a la Oficina Regional N° 5 de la Secretaria de Educación del estado de Nuevo León, con sede en la ciudad de Montemorelos con el propósito de obtener un listado de las escuelas secundarias estatales del mismo municipio. De él se escogió a la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso.

2. La aplicación de los instrumentos fue hecha personalmente por el investigador, dos semanas después de la aplicación del sociograma.

3. Se aplicaron los instrumentos en las primeras horas de la mañana al inicio de las clases de un día con jornada educativa normal. El investigador separó un salón al que fueron acudiendo todos los participantes según les era indicado. La actitud de los estudiantes fue positiva al momento de contestar las encuestas. Cada encuestado tomó aproximadamente 40 minutos para responder los instrumentos.

4. Ambos instrumentos fueron contestados por los mismos alumnos. En el primero se requirió que los estudiantes dieran su opinión (autopercepción) sobre su grado de interiorización de los valores de la encuesta, en el segundo se les pidió que dieran su opinión sobre lo que pensaban (percibían) del grado de interiorización de los mismos valores de la encuesta en su mejor amigo de la clase, elegido previamente por el sociograma que se les aplicó. Todas las parejas seleccionadas con el sociograma participaron en la aplicación de los instrumentos.

### **Análisis de datos**

Para analizar los datos recolectados se utilizó el paquete estadístico Statistical Product Package for Social Science (SPSS), versión 11.0 para Windows XP. Las pruebas utilizadas en esta investigación fueron la  $t$  de Student para muestras pareadas y la  $t$  de Student para muestras independientes. La primera prueba sirve para evaluar si dos mediciones de una variable difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias; la segunda prueba sirve para comparar medias de una variable con respecto a dos grupos (Hernández Sampieri et al., 2003).

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

El investigador tuvo como propósito principal, al realizar este estudio, el conocer la existencia o no, de una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase en estudiantes de los tres grados de secundaria de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso.

Los resultados derivados del estudio se presentan a continuación de la siguiente manera: (a) las características demográficas de la muestra, (b) el comportamiento y la confiabilidad de las variables y (c) las pruebas de hipótesis según los análisis estadísticos y los perfiles gráficos que responden a las preguntas de investigación.

#### **Características demográficas de la muestra**

A continuación se presentan las tablas que describen las características demográficas de los sujetos participantes del estudio. Las tablas contienen los resultados por grado, género, edad, religión y tiempo de amistad.

La Tabla 1 presenta una distribución de los estudiantes por grado, y el porcentaje de participación. Entre el primer y segundo grado de secundaria se ubicó la mayor cantidad de alumnos participantes, ambos grados sumaron el 72% (108 estudiantes).



En la Tabla 2 se muestra la distribución de los estudiantes por género con una mayor participación de las mujeres.

La Tabla 3 presenta las edades de los alumnos. Las edades mínima y máxima fueron de 12 y 16 respectivamente. La media aritmética en la distribución por edades fue de 13.4 años, con una desviación estándar de 1.00.

Según se observa en la Tabla 4, sobresale el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes que participaron del estudio profesaban la religión católica.

Tabla 1

*Distribución de frecuencias por grado*

Grado	Estudiantes	Porcentaje
Primero	54	36%
Segundo	54	36%
Tercero	42	28%
Total	150	100%

Tabla 2

*Género de los estudiantes*

Género	Cantidad	Porcentaje
Hombres	66	44%
Mujeres	84	56%
Totales	150	100%

Tabla 3

*Edad de los estudiantes*

Edad en años	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
12	33	22.0%
13	49	32.7%
14	46	30.7%
15	21	14.0%
16	1	0.7%
Total	150	100%

Tabla 4

*Religión de los estudiantes*

Religión	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Católica	133	88.6%
Otra	17	11.3%
Total	150	100%

La Tabla 5 se presenta la distribución por tiempo de amistad. Los resultados presentan que la media aritmética del tiempo de amistad fue de 3.6 años. Un total de 101 alumnos, es decir la gran mayoría, dijeron tener una amistad de 1 a 3 años, lo cual representa el 67.3% del total de la muestra.

Cabe anotar que el investigador hizo aproximaciones en esta sección de los datos. Para todos aquellos alumnos que indicaron que su tiempo de amistad era igual al número de meses que llevaba transcurrido el año escolar en curso (7-8 meses), el tiempo de amistad fue aproximado a 1 año. Aquellos alumnos que colocaron en su tiempo de amistad: 2 años y medio, 3 años y medio, 4 años y medio y cifras semejantes, sus respuestas fueron aproximadas a 3, 4, 5 años o más de tiempo de amistad, dependiendo del caso.

Tabla 5

*Tiempo de amistad de los estudiantes*

Años de amistad	Número de estudiantes	Porcentaje
1	50	33.3%
2	32	21.3%
3	19	12.7%
4	2	1.3%
5	6	4.0%
6	13	8.7%
7	7	4.7%
8	7	4.7%
9	7	4.7%
10	3	2.0%
13	2	1.3%
14	2	1.3%

**Comportamiento y confiabilidad de las variables**

Al observar el comportamiento de cada uno de los valores en estudio, analizando su media, la desviación estándar y el alpha de Cronbach para el nivel de confiabilidad, se encontraron, con base en la autopercepción de los estudiantes, resultados descritos en la Tabla 6. El significado en las variables autopercibidas y percibidas que obtienen un valor de 3 o más, es el siguiente: el estudiante se autopercibió en sí mismo y percibió en su amigo un grado de interiorización del valor en las siguientes categorías: 3 = regular, 4 = muy bueno y 5 = excelente.

La autopercepción del grado de interiorización de la amistad resultó ser la variable con la media más alta de todos los valores (4.66). Su desviación estándar fue la segunda más pequeña (0.556), lo que indica una agrupación fuerte de las respuestas alrededor y muy próximas a la media. También el nivel de confiabilidad según el alfa de Cronbach demostró ser el más alto (0.8555) entre los 11 valores en estudio.

Tabla 6

*Media, desviación estándar y alfa de Cronbach para cada uno de los valores del estudio con base en la autopercepción*

Valor	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Libertad	4.00	0.657	0.5368
Responsabilidad	4.32	0.485	0.5993
Justicia	4.30	0.589	0.5387
Solidaridad	3.99	0.742	0.8225
Respeto	4.26	0.628	0.6917
Amistad	4.66	0.556	0.8555
Honestidad	4.17	0.572	0.5918
Diálogo	3.98	0.754	0.6836
Esfuerzo	4.44	0.607	0.8260
Paz	3.77	0.780	0.5885
Autodominio	3.64	0.740	0.6306

La autopercepción del grado de interiorización del esfuerzo fue la variable que obtuvo la segunda media más alta (4.44). Su desviación estándar ocupó el quinto lugar entre las más pequeñas (0.607), lo que significa una agrupación menos fuerte y menos próxima de las respuestas alrededor de la media. El nivel de confiabilidad (0.8260) resultó ser el segundo más alto.

La autopercepción del grado de interiorización del autodominio y de la paz fueron las variables que obtuvieron el primero y segundo lugar con las medias más bajas, (3.64) y (3.77), respectivamente. La desviación estándar para el autodominio fue la cuarta más grande (0.740), lo que indica una agrupación débil y lejana de las respuestas alrededor de la media. La desviación estándar para la paz fue la más grande de todas (0.780), resultado que describe una muy dispersa y muy lejana agrupación de las respuestas en relación con la media. El comportamiento de la confiabilidad para el valor del autodominio (0.6306) fue el sexto más alto entre

los 11 valores en estudio. La confiabilidad en el valor de la paz (0.5885) resultó ser la tercera más baja entre todos los valores autopercebidos del estudio.

La percepción del grado de interiorización de la amistad (Tabla 7) fue la variable que obtuvo la media más alta entre todos los valores (4.39). Su desviación estándar fue la más pequeña de todas (0.715), lo que está indicando una agrupación fuerte de las respuestas en torno y muy próximas a la media. Esta variable percibida consiguió la segunda confiabilidad más alta (0.8581) entre los 11 valores en estudio.

La percepción del grado de interiorización del esfuerzo obtuvo la segunda media más alta (4.19) entre todos los valores. Sin embargo, su desviación estándar (0.805) fue la cuarta más grande de todas, lo que indicaría una agrupación no tan fuerte y menos próxima de las respuestas alrededor de la media. Sin embargo, su nivel de confiabilidad (0.8608) resultó ser el más alto de los 11 valores percibidos de la investigación.

La percepción del grado de interiorización del autodomínio consiguió la media más baja de todas (3.57), aunque su desviación estándar (0.737) fue la segunda más pequeña, indicando de esta manera que las respuestas se agrupan y están próximas a la media. No obstante, su confiabilidad (0.5284) fue la más baja de todos los valores percibidos del estudio.

La percepción del grado de interiorización del diálogo fue la segunda variable en conseguir la media más baja (3.78). También, la desviación estándar (0.835) resultó ser la segunda más grande, señalando que las respuestas se hallan dispersas y no se aproximan a la media. La confiabilidad (0.6997) en esta variable ocupó el cuarto lugar entre las más bajas de los 11 valores percibidos de la investigación.

La media y la desviación estándar de cada uno de los ítemes de los instrumentos se pueden apreciar en el Apéndice E.

Tabla 7

*Media, desviación estándar y alfa de Cronbach para cada uno de los valores del estudio con base en la percepción*

Valor	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Libertad	3.96	0.791	0.6723
Responsabilidad	4.14	0.773	0.8105
Justicia	4.02	0.744	0.7350
Solidaridad	3.96	0.874	0.8545
Respeto	4.07	0.753	0.7006
Amistad	4.39	0.715	0.8581
Honestidad	3.93	0.793	0.7337
Diálogo	3.78	0.835	0.6997
Esfuerzo	4.19	0.805	0.8608
Paz	3.80	0.806	0.6505
Autodominio	3.57	0.737	0.5284

### **Pruebas de hipótesis y perfiles de las preguntas de investigación**

A continuación se analizan cada una de las hipótesis de investigación con sus respectivos resultados y se responde a las distintas preguntas de investigación mediante los perfiles gráficos de cada una de ellas.

El número total de hipótesis fueron cinco, referidas a la autopercepción y a la percepción del grado de interiorización de los 11 valores promovidos por la SEP en el año escolar 2005-2006. Estas hipótesis fueron manejadas de acuerdo con el género y el grado de los estudiantes participantes.

La escala utilizada para responder a cada uno de los ítemes de la encuesta, para posteriormente calcular el promedio de cada valor, fue la siguiente: 1 = nunca (pésimo), 2 = casi nunca (malo), 3 = algunas veces (regular), 4 = casi siempre (muy bueno), 5 = siempre (excelente).

Para la prueba de las hipótesis se utilizó la prueba  $t$  de Student con muestras pareadas en las hipótesis nulas 1, 2 y 3. Esta prueba sirve para evaluar si dos mediciones de una variable difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Para las hipótesis nulas 4 y 5 se utilizó la prueba  $t$  de Student para muestras independientes, la cual sirve para comparar medias de una variable con respecto a dos grupos.

#### Hipótesis nula 1

La hipótesis nula 1 declara que no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores por parte de los amigos de la clase en estudiantes de la escuela secundaria.

Al aplicar la prueba  $t$  de Student para muestras pareadas, se encontró que existe una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización en 7 de los 11 valores investigados. Las diferencias significativas se dan en el sentido de que la autopercepción es mayor que la percepción con respecto a sus medias, según se muestra en la Tabla 8.

Para el valor de la libertad no existe diferencia significativa ( $t_{149} = 0.547, p = .585$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización.

La autopercepción del grado de interiorización de la responsabilidad obtuvo una diferencia significativa ( $t_{149} = 2.747, p = .007$ ) con respecto a la percepción del grado de interiorización del mismo valor.

Para el valor de la justicia sí existe una diferencia significativa ( $t_{149} = 4.158, p = .000$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización.

Tabla 8

*Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción*

Valor	Autopercepción	Percepción
Libertad	4.00	3.96
Responsabilidad	4.32	4.14
Justicia	4.30	4.02
Solidaridad	3.99	3.96
Respeto	4.26	4.07
Amistad	4.66	4.39
Honestidad	4.17	3.93
Diálogo	3.98	3.78
Esfuerzo	4.44	4.19
Paz	3.77	3.80
Autodominio	3.64	3.57

La autopercepción del grado de interiorización de la solidaridad no presentó una diferencia significativa ( $t_{149} = 0.383$ ,  $p = .702$ ), en relación con la percepción del grado de interiorización del mismo valor.

Para el valor del respeto sí se encontró una diferencia significativa ( $t_{149} = 2.691$ ,  $p = .008$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización.

Entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización del valor de la amistad, se presentó una diferencia significativa ( $t_{149} = 4.468$ ,  $p = .000$ ) con respecto a los estudiantes participantes del estudio.

Para el valor de la honestidad también existe una diferencia significativa ( $t_{149} = 3.393$ ,  $p = .001$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización.



Para el valor diálogo igualmente se halló una diferencia significativa ( $t_{149} = 2.588$ ,  $p = .011$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor.

El valor esfuerzo fue, asimismo, uno de los valores que presentó una diferencia significativa ( $t_{149} = 3.530$ ,  $p = .001$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor.

Para el valor de la paz no se halló una diferencia significativa ( $t_{149} = -0.409$ ,  $p = .683$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor.

Finalmente, para el valor del autodominio no se encontró una diferencia significativa ( $t_{149} = 0.909$ ,  $p = .365$ ) con respecto a la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor.

También se pueden ver estas diferencias según el comportamiento de las medias en la Figura 1, la cual responde a la pregunta de investigación 1.

Los resultados en estas pruebas permiten rechazar la hipótesis nula, aceptando la hipótesis de investigación, para los valores: responsabilidad, justicia, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo. Para los valores libertad, solidaridad, paz y autodominio se acepta la hipótesis nula.

#### Hipótesis nula 2

La hipótesis nula 2 declara que no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres.

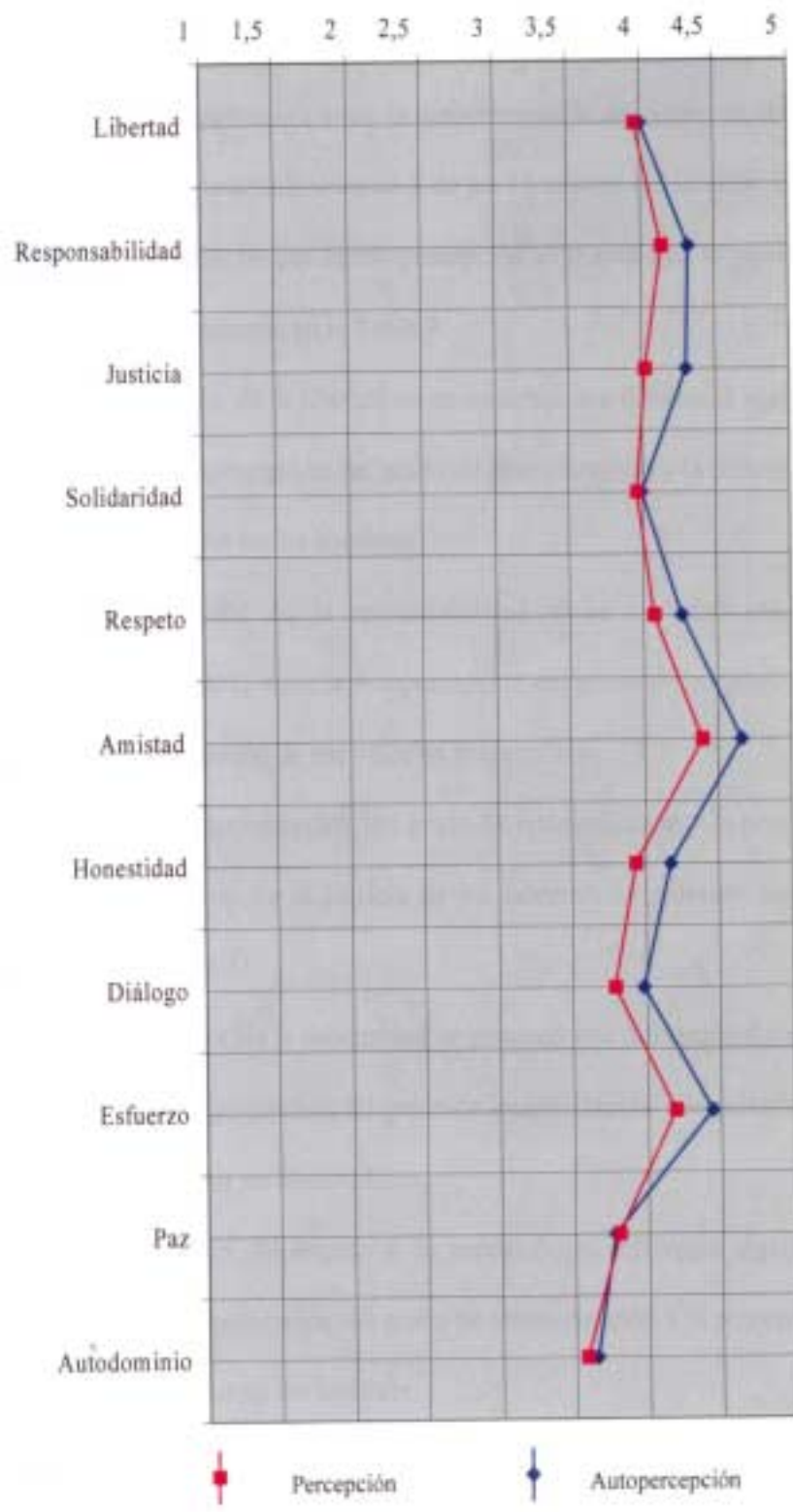


Figura 1. Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la auto percepción y en la percepción.

Luego de aplicar la prueba  $t$  de Student para muestras pareadas, se encontró que existe una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización en 8 de los 11 valores del estudio. Las diferencias significativas se dan con base en que la autopercepción es mayor que la percepción con respecto a sus medias, según se muestra en la Tabla 9.

Para el valor de la libertad no se encontró una diferencia significativa ( $t_{65} = 0.753$ ,  $p = .454$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Para el valor de la responsabilidad sí se encontró una diferencia significativa ( $t_{65} = 3.423$ ,  $p = .001$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización del valor de la justicia en los hombres se presentó una diferencia significativa ( $t_{65} = 4.003$ ,  $p = .001$ ).

Para el valor de la solidaridad se presentó una diferencia significativa ( $t_{65} = 2.152$ ,  $p = .035$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Para el valor del respeto sí se encontró una diferencia significativa ( $t_{65} = 2.682$ ,  $p = .009$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Tabla 9

*Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en los hombres*

Valor	Autopercepción	Percepción
Libertad	3.65	3.58
Responsabilidad	4.13	3.76
Justicia	4.18	3.73
Solidaridad	3.72	3.46
Respeto	4.01	3.70
Amistad	4.47	3.96
Honestidad	3.96	3.53
Diálogo	3.75	3.50
Esfuerzo	4.23	3.81
Paz	3.65	3.59
Autodominio	3.46	3.30

Entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización del valor de la amistad en los hombres se presentó una diferencia significativa ( $t_{65} = 4.424, p = .000$ ).

Para el valor de la honestidad se presentó una diferencia significativa ( $t_{65} = 3.766, p = .000$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Para el valor del diálogo se presentó una diferencia significativa ( $t_{65} = 2.027, p = .047$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Para el valor del esfuerzo sí se encontró una diferencia significativa ( $t_{65} = 3.246, p = .002$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Para el valor de la paz no se encontró una diferencia significativa ( $t_{65} = 0.497$ ,  $p = .621$ ) entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización de ese valor en los hombres.

Entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización del valor de la autodominio en los hombres no se halló una diferencia significativa ( $t_{65} = 1.471$ ,  $p = .146$ ).

Los resultados en estas pruebas permiten rechazar la hipótesis nula para los valores: responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo, aceptando la hipótesis de investigación para los mismos valores. Para los valores libertad, paz y autodominio se acepta la hipótesis nula.

También se pueden ver estas diferencias según el comportamiento de las medias en la Figura 2, la cual responde a la pregunta de investigación 2.

### Hipótesis nula 3

La hipótesis nula 3 declara que no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las mujeres.

Para esta hipótesis se utilizó la prueba  $t$  de Student para muestras pareadas, encontrándose que no existe una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización en las mujeres en ninguno de los 11 valores de la investigación. Es decir no hay suficiente evidencia como para rechazar la hipótesis nula y se concluye que las medias son iguales. En la Tabla 10 se muestran estos resultados.

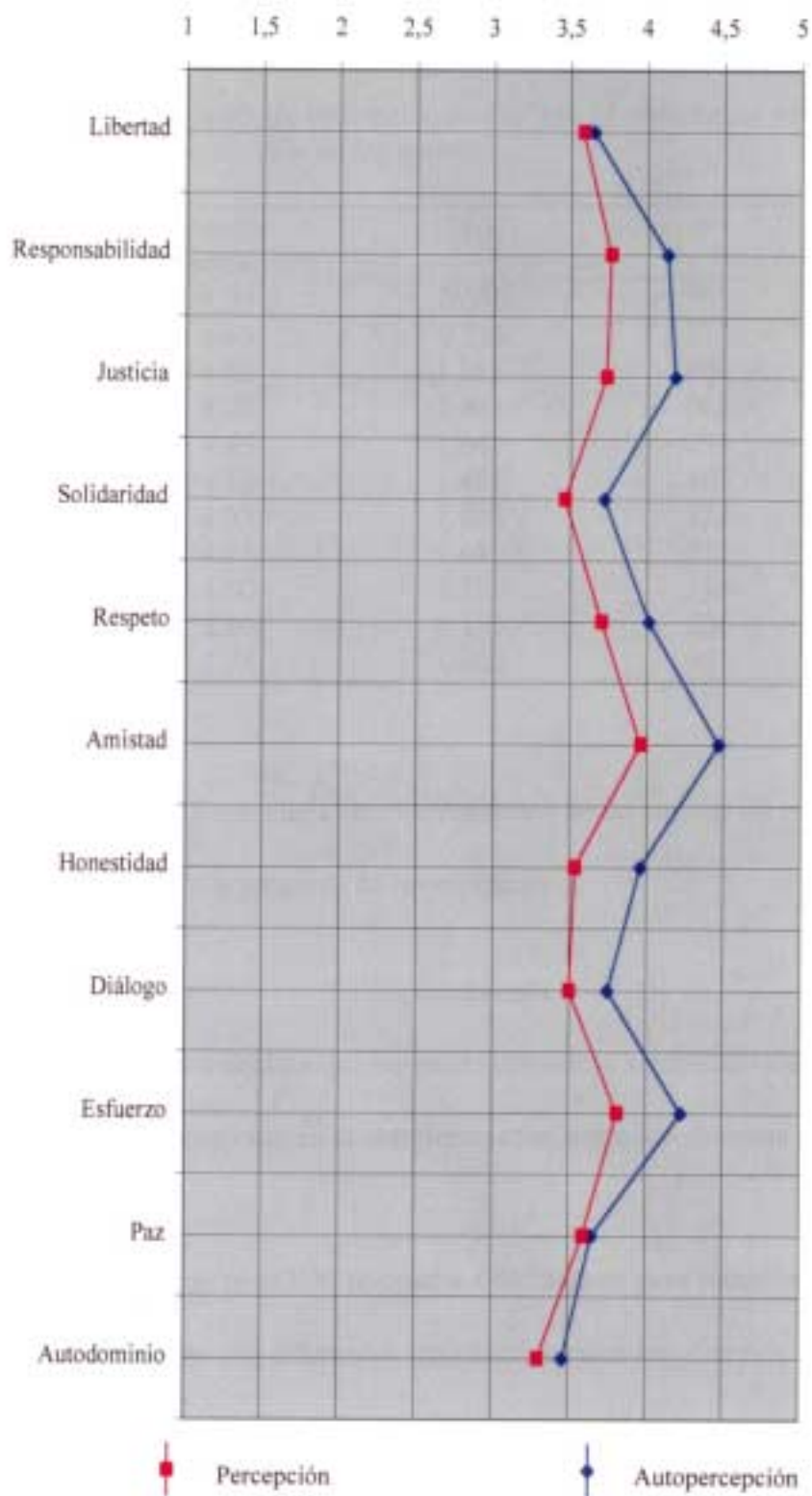


Figura 2. Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en los hombres.

Tabla 10

*Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en las mujeres*

Valor	Media autopercepción	<i>t</i>	<i>p</i>	Media percepción
Libertad	4.26	0.056	.955	4.26
Responsabilidad	4.46	0.211	.833	4.45
Justicia	4.40	1.863	.066	4.25
Solidaridad	4.20	-1.884	.063	4.36
Respeto	4.45	1.048	.298	4.36
Amistad	4.82	1.655	.102	4.73
Honestidad	4.33	1.015	.313	4.25
Diálogo	4.15	1.610	.111	4.01
Esfuerzo	4.60	1.599	.114	4.49
Paz	3.86	-1.193	.236	3.97
Autodominio	3.78	0.022	.983	3.78

También se puede apreciar el comportamiento de las medias de estas pruebas en la Figura 3, la cual responde a la pregunta de investigación 3.

#### Hipótesis nula 4

La hipótesis nula 4 declara que no existe diferencia significativa en el grado de interiorización de los valores, con base en la autopercepción, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

Para esta hipótesis se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, encontrándose que no existe una diferencia significativa entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado en el grado de interiorización, con base en la autopercepción, de ninguno de los 11 valores en estudio. Los resultados para estas pruebas permiten aceptar la hipótesis nula para los 11 valores del estudio. En la Tabla 11 se muestran estos resultados.

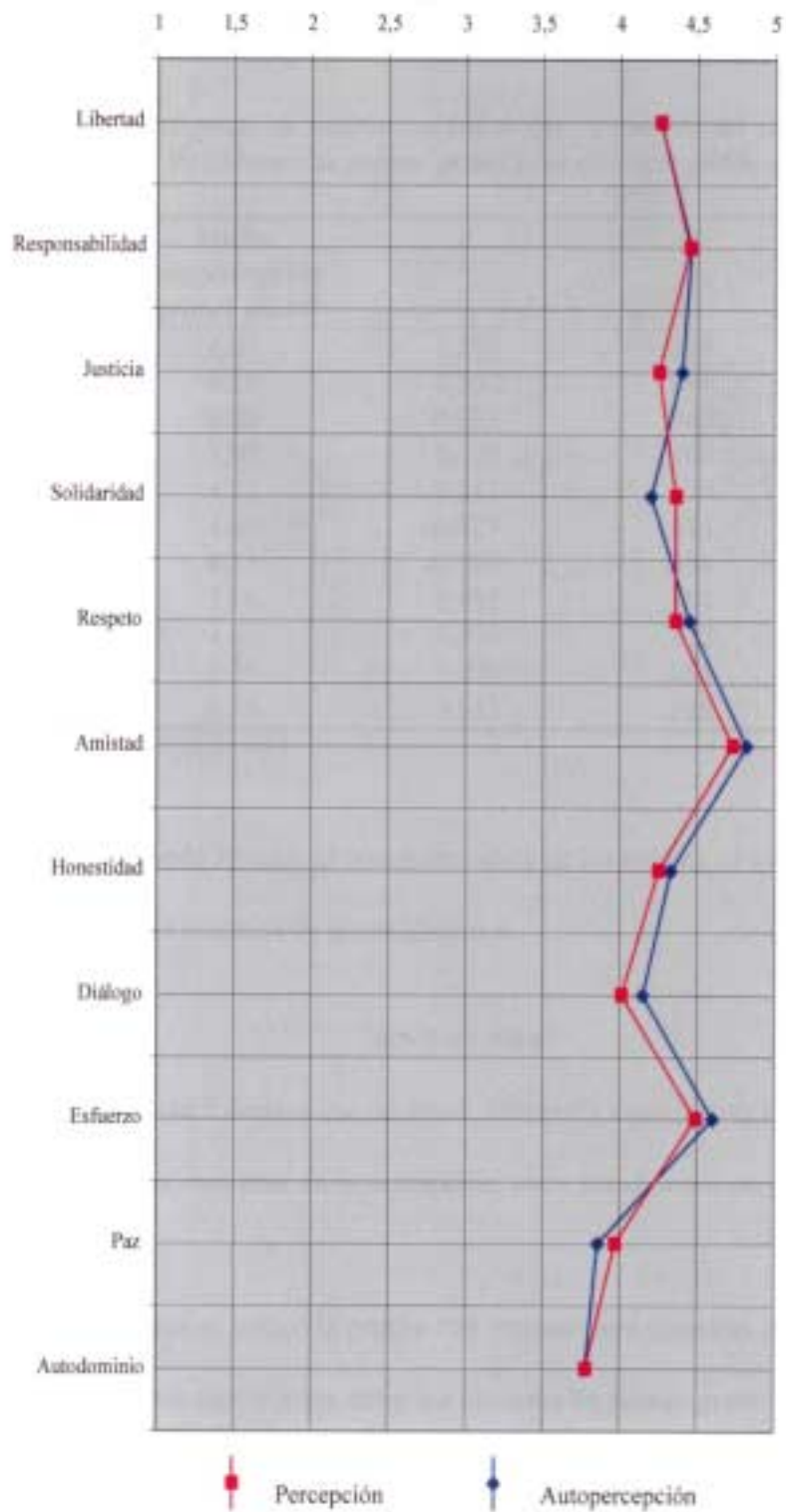


Figura 3. Perfil del grado de interiorización de los 11 valores en estudio con base en la autopercepción y en la percepción en las mujeres.



Tabla 11

*Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la autopercepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria*

Valor	Media autopercepción primer grado	<i>t</i>	<i>p</i>	Media autopercepción tercer grado
Libertad	4.03	1.293	.199	3.85
Responsabilidad	4.29	0.532	.596	4.23
Justicia	4.23	-0.075	.940	4.24
Solidaridad	3.97	0.379	.706	3.91
Respeto	4.22	0.281	.779	4.19
Amistad	4.60	-0.423	.673	4.66
Honestidad	4.11	-0.593	.554	4.18
Diálogo	3.96	0.932	.354	3.80
Esfuerzo	4.43	0.897	.372	4.31
Paz	3.79	1.976	.051	3.49
Autodominio	3.70	0.983	.328	3.55

También se puede apreciar el comportamiento de las medias de estas pruebas en Figura 4, la cual responde a la pregunta de investigación 4.

#### Hipótesis nula 5

La hipótesis nula 5 declara que no existe diferencia significativa en el grado de interiorización de los valores, con base en la percepción, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.

En esta hipótesis se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, no resultando una diferencia significativa entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado en el grado de interiorización, con base en la percepción, de ninguno de los 11 valores en estudio. A partir de los resultados para estas pruebas, la hipótesis nula es aceptada para los 11 valores de la investigación. En la Tabla 12 se muestran estos resultados.

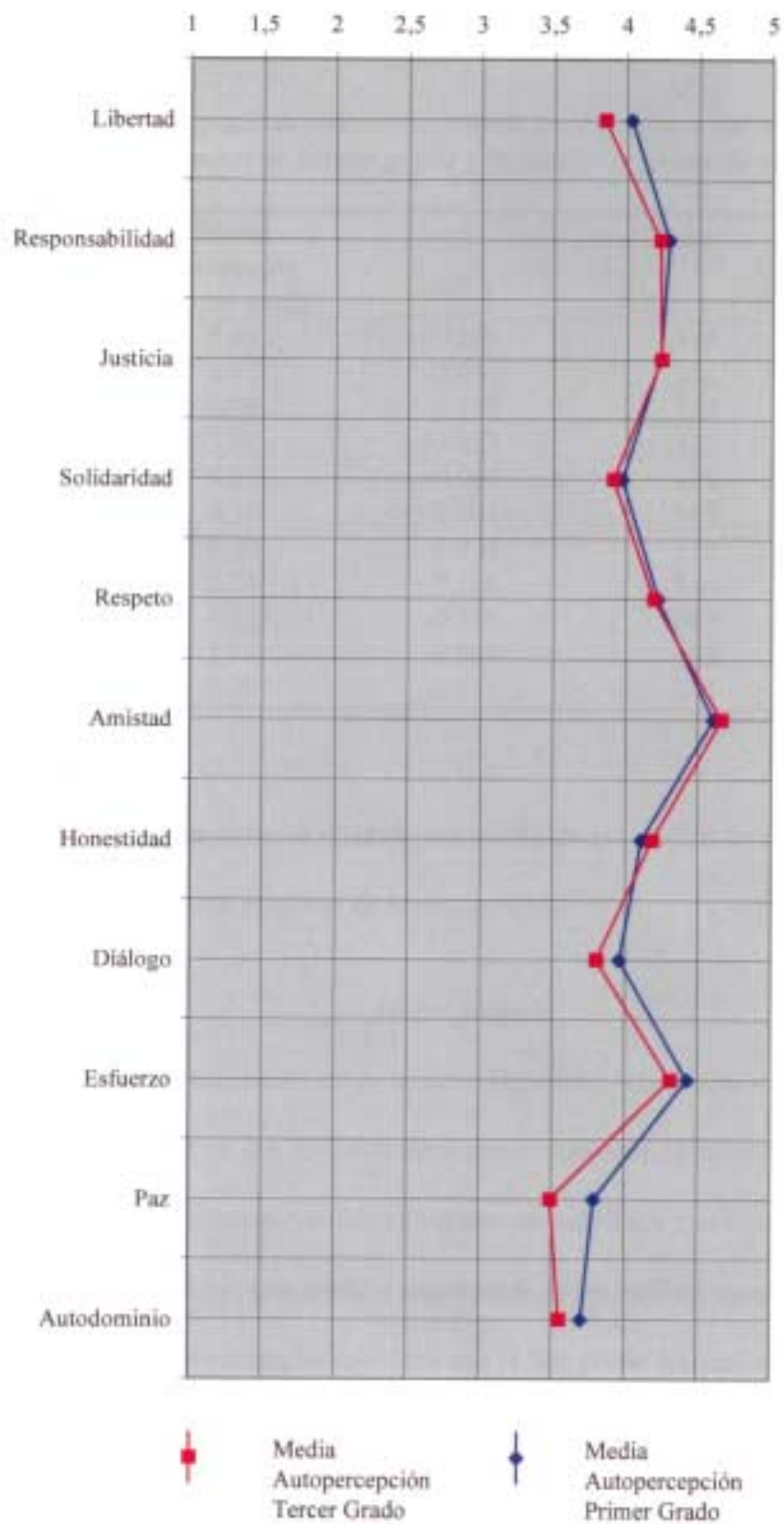


Figura 4: Perfil del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la autopercepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria.

Tabla 12

*Medias aritméticas del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la percepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria*

Valor	Media percepción primer grado	<i>t</i>	<i>p</i>	Media percepción tercer grado
Libertad	3.92	-0.235	.815	3.96
Responsabilidad	4.17	0.056	.956	4.16
Justicia	3.98	0.258	.797	3.94
Solidaridad	3.86	-0.823	.412	4.00
Respeto	4.05	-0.066	.948	4.06
Amistad	4.38	0.004	.997	4.38
Honestidad	4.00	0.499	.619	3.92
Diálogo	3.74	0.195	.846	3.71
Esfuerzo	4.15	-0.390	.697	4.22
Paz	3.74	-0.046	.963	3.75
Autodominio	3.49	-1.276	.205	3.67

También se puede apreciar el comportamiento de las medias de estas pruebas en la Figura 5, la cual responde a la pregunta de investigación 5.

### Otros análisis

Aunque en la investigación no se incluyó alguna hipótesis relacionada con el tiempo de amistad, y la posibilidad de que éste estuviera relacionado con la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los 11 valores en estudio, a continuación se presentan los resultados encontrados sobre este aspecto como parte de los análisis extras.

En el estudio el investigador encontró que el tiempo de amistad que los alumnos manifestaron tener con sus parejas, ya sea que éste estuviera entre 1 y 14 años como lo muestra la Tabla 8, no tenía una relación significativa (*r* de Pearson) con respecto a la diferencia entre la autopercepción y la percepción. En la Tabla 13 se muestran los resultados.

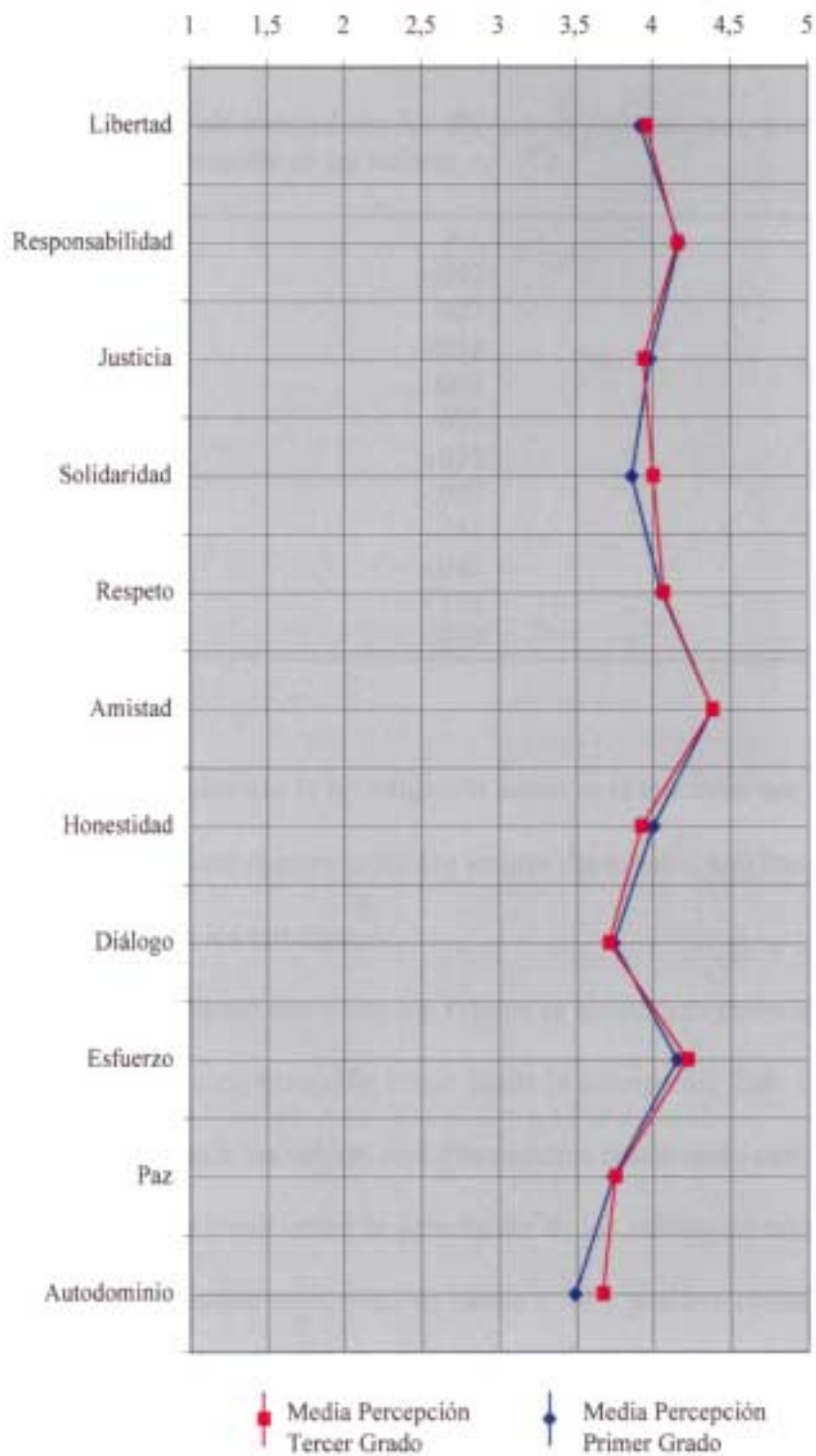


Figura 5. Perfil del grado de interiorización de los 11 valores del estudio con base en la percepción entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado de secundaria.

Tabla 13

*Correlaciones del tiempo de amistad con las diferencias entre la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores*

Valor	<i>r</i>	<i>p</i>
Libertad	-.042	.609
Responsabilidad	.007	.932
Justicia	-.038	.641
Solidaridad	.063	.441
Respeto	.005	.948
Amistad	-.031	.709
Honestidad	-.097	.237
Diálogo	-.041	.616
Esfuerzo	-.042	.612
Paz	-.117	.155
Autodominio	.069	.401

Otro de los resultados que la investigación arrojó es el que tiene que ver con la existencia de una relación significativa entre todos los valores del estudio, con base en la autopercepción y en la percepción de los estudiantes.

En general, se encontró que todos los valores se encuentran correlacionados significativamente tanto desde la autopercepción como desde la percepción. Esto indica que, el comportamiento de cualquiera de los valores está directamente relacionado con el comportamiento de los demás valores. Los coeficientes de correlación de los valores en estudio mostraron que el nivel de significancia estaba entre positivo medio (.50) y positivo considerable (.75) (Hernández Sampieri et al., 2003). En el Apéndice F se puede observar el total de las correlaciones.

Los valores que mostraron una correlación ( $r = \text{Pearson}$ ) más fuerte, con base en la autopercepción, fueron los siguientes: respeto con honestidad ( $r = .680, p = .000$ ); esfuerzo con solidaridad ( $r = .662, p = .000$ ); amistad con esfuerzo ( $r = .648, p = .000$ ); diálogo con esfuerzo ( $r = .644, p = .000$ ); y responsabilidad con solidaridad ( $r = .626, p = .000$ ).

Los valores que, con base en la percepción, tuvieron una relación más fuerte, fueron los siguientes: esfuerzo con solidaridad ( $r = .791, p = .000$ ); amistad con solidaridad ( $r = .744, p = .000$ ); esfuerzo con amistad ( $r = .728, p = .000$ ); solidaridad con justicia ( $r = .697, p = .000$ ); y amistad con responsabilidad ( $r = .658, p = .000$ ).

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Esta investigación tuvo como objetivo conocer si existía una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase, en estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, ubicada en la zona urbana del municipio de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, México.

El informe de los resultados fue estructurado en cinco capítulos.

En el capítulo uno se describieron los antecedentes del problema junto con algunos estudios relacionados con la autopercepción y la percepción moral, antes de llegar a la declaración formal del problema de investigación. Posteriormente se presentaron las preguntas de investigación así como las limitaciones y delimitaciones del estudio. Luego se describieron las hipótesis de investigación, los supuestos, los objetivos del estudio y la justificación del mismo. Finalmente se definieron algunos términos importantes relacionados con esta exposición.

En el capítulo dos se presentó la revisión bibliográfica relacionada con la autopercepción y el autoconcepto en el adolescente. También fueron presentados conceptos de la identidad del adolescente y el desarrollo social con los vínculos de amistad en la etapa adolescente. Luego se dio paso a la sección de educación en valores, describiendo cada uno de los valores que se desarrollan en la adolescencia. Al concluir este capítulo se presenta la relación existente entre los valores con el currículo de la secundaria.

En el capítulo tres se presenta la metodología del estudio. Se explica brevemente el tipo de investigación y se describe la población y la muestra. Se declaran las hipótesis nulas, se describe la confección del instrumento y se muestra la operacionalización de las variables y de las hipótesis. Finalmente se presentan las preguntas de investigación, la forma como se recolectaron los datos y las pruebas estadísticas aplicadas al estudio.

En el capítulo cuatro se mostraron los resultados del estudio. Aparecen las características demográficas de la muestra, el comportamiento y confiabilidad de las variables. Luego se presentan las pruebas de hipótesis y las preguntas de investigación y otros análisis.

### **Discusión**

El tema de la interiorización de los valores en los adolescentes ha sido objeto de tratamiento especial en los últimos años. La visión que los docentes, los administradores educativos, los padres de familia y la iglesia tienen de la educación hoy se da en el sentido de proyectar al educando a niveles de perfeccionamiento moral mucho más amplios y, sin duda alguna, equiparables con las necesidades que presenta la sociedad en general (Hirsch Adler, 2005).

Dentro de la temática educativa para la formación moral y el desarrollo de políticas nacionales en busca de comportamientos morales interiorizados en los estudiantes del nivel de secundaria, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Tamez Guerra et al., 2001) ha venido impulsando en México un compromiso más cercano por parte de toda la comunidad educativa (padres de familia, docentes, administradores educativos, gobernantes y alumnos) a fin de que el estudiante en el nivel de secundaria participe de un más positivo y continuo desarrollo de todos aquellos valores morales con los que puede dinamizar verdaderamente su preparación para la vida, es decir, para ser persona (León Guevara, 2004).



Dentro de este gran compromiso sobresale el hecho de que la edad adolescente, como ninguna otra en la vida del ser humano, presenta interrogantes orientados a una búsqueda por encontrar sentido y respuesta a ¿quién soy? ¿por qué soy como soy? ¿que piensan los demás de mí? ¿cómo pienso o por qué actúo de esta manera? (Erikson, 1983; Kohlberg 1970; Piaget, 1975; Selman, 1980).

Es sobre esta plataforma en la que el estudio de la autopercepción y la percepción de la interiorización de los valores, unido a la creación de lazos sociales (amistades), como parte constitutiva y conformativa del autoconcepto global del adolescente (Griffin, Chassin y Young, 1981; Sandoval Guerrero, 2001), encuentra una razón y una justificación para el enriquecimiento de nuevas perspectivas, enfoques y dimensiones con respecto a las estrategias pedagógico-morales, entre otros beneficios.

En la presente investigación se estudiaron las autopercepciones y las percepciones del grado de interiorización de los valores promovidos por la SEP (libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo, paz y autodominio) en el año escolar 2005-2006.

El estudio demostró que la autopercepción del grado de interiorización de los valores con respecto a la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los amigos de la clase, era significativamente diferente con respecto a la media aritmética de todos los valores investigados. Al ser las medias de las autopercepciones mayores que las medias de las percepciones, se puede decir que los alumnos en general, hombres y mujeres, de primero, segundo y tercer grado de secundaria, autoperciben en ellos un grado de interiorización más alto de lo que perciben sus amigos del grado de interiorización de los mismos valores.

No obstante, fue únicamente en 7 de los 11 valores en estudio (responsabilidad, justicia, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo) en donde se encontró una diferencia

significativa entre la autopercepción y la percepción. Los valores libertad, solidaridad, paz y autodominio no manifestaron una diferencia significativa entre la autopercepción y la percepción del mejor amigo de la clase. O sea, en estos últimos cuatro valores todos los estudiantes participantes autoperceben un grado de interiorización igual a la percepción de esos mismos valores que tienen sus amigos de la clase.

Las medias para la autopercepción oscilaron de menor a mayor entre 3.64 (valor del autodominio) y 4.66 (valor de la amistad). Las demás medias de los valores restantes estuvieron entre estas dos, lo que indica que en términos generales los alumnos autoperceben su grado de interiorización de los valores entre “regular” y “muy bueno” (algunas veces y casi siempre, según la escala del instrumento) en relación con sus acciones. Estos resultados son similares a los hallazgos de Muñoz Palomeque (2005) en su investigación sobre el grado de interiorización de los valores en estudiantes de preparatorias del sistema educativo de la Iglesia Adventista en la Unión Mexicana del norte, en los que también se halló un grado de interiorización de 30 valores investigados (entre ellos 7 de los que en este estudio se incluyen) en escalas de “regular” y “bueno”.

Tanto desde el punto de vista de la autopercepción como desde el punto de vista de la percepción, los valores con mayor grado de interiorización fueron la amistad y el esfuerzo, ya que sus medias resultaron ser las más altas. Quiere decir que los estudiantes están asegurando que se autoperceben y son percibidos por su mejor amigo de la clase, como personas muy amigables y muy esforzadas en sus conductas. Este resultado concuerda con los hallazgos de Meza Escobar (2003) quien, en su estudio sobre internalización de valores en estudiantes de primero y cuarto grados de universidad, encontró que el valor con mayor grado de internalización tanto en primero como en cuarto año era la amistad.

En los valores en los que se presentaron las medias más bajas de todas, según la auto-percepción, fue en el autodomínio (3.64) y en la paz (3.77). Esto señala que los alumnos tienden a autopercebir en ellos un grado de interiorización de estos valores entre regular y bueno. Desde el punto de vista de la percepción la media del valor del autodomínio fue la más baja de todas (3.57), indicando que los estudiantes perciben en su mejor amigo un grado de interiorización regular del valor del autodomínio, a partir de sus conductas.

El valor del diálogo, según la percepción, obtuvo la segunda media más baja (3.78). Al comparar este resultado con la media de este mismo valor desde el punto de vista de la auto-percepción, en el que consiguió una de las medias más bajas (3.98), indicaría que es un valor cuyo grado de interiorización, ya sea según lo que los estudiantes piensan de sí mismos como según lo que su mejor amigo de la clase también opina de él o ella, es regular y no es materializado exitosamente en las conductas de los estudiantes participantes. Este resultado concuerda con lo expresado por la directora de la institución sometida a estudio y quien en entrevista realizada por el investigador aseguró que el 70 % de los alumnos presentaba problemas en su expresión oral. Seguramente este hallazgo esté relacionado asimismo con los resultados que describe Campos (2005b), que reporta que la consulta Mitofsky descubrió que el valor con menos difusión (74%) por parte de los docentes de secundaria, en las escuelas de México, es el valor del diálogo. Esta sería una de las razones posibles que indicarían un regular grado de interiorización autopercebida y percibida de este valor, con respecto a sus medias.

En lo relacionado con la confiabilidad de los ítemes del instrumento, se observó que todas las declaraciones, según la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización, tuvieron un alfa de Cronbach por encima de 0.05. Tomando en cuenta que el instrumento solamente estaba confeccionado con 5 ítemes para cada valor del estudio, esto indicaría que la confiabilidad del instrumento es muy buena. Cabe anotar que los

niveles de confiabilidad a partir de la percepción resultaron ser mayores que los de la autopercepción.

Según el trabajo de campo realizado en la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, los estudiantes de los tres grados de secundaria, incluyendo hombres y mujeres, autoperceben su grado de interiorización de 7 de los 11 valores promovidos por la SEP, en el curso escolar 2005-2006, de una forma diferente y más alta de lo que lo hace su mejor amigo de la clase, según la percepción del grado de interiorización de los mismos valores. Esto señala que los adolescentes de esta escuela tienen un concepto moral de sí mismos, a partir de sus conductas, en los valores responsabilidad, justicia, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo, mucho más alto de lo que creen sus pares más inmediatos (mejor amigo de la clase). Este resultado coincide con lo que asegura Martín (2006) con respecto a la tendencia que manifiestan los estudiantes de aprovechar los ejercicios de autopercepción para dar calificaciones mucho más altas sobre sí mismos, según sus conductas, a diferencia de lo que lo hacen sus demás compañeros del salón.

En los hombres, a diferencia de las mujeres, se encontró que sí existía una diferencia significativa en relación con la autopercepción del grado de interiorización de los valores y a la percepción del grado de interiorización de los mismos valores. En los hombres 8 de los 11 valores en estudio (responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo) presentaron medias significativamente diferentes en la autopercepción con respecto a la percepción del mejor amigo de la clase. Las medias de la autopercepción se situaron entre “regular” y muy bueno”, al contrario de las medias de la percepción que se situaron en “regular”.

Las medias de las mujeres no presentaron ninguna diferencia significativa, en ninguno de los 11 valores estudiados, entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores

y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en sus amigas mujeres. Las medias, para la autopercepción y para la percepción, estuvieron entre “regular” y “muy bueno”. Este resultado guarda relación con lo que afirman Gilligan (1982), Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett (1990), Woodward y Kalyan-Masih (1990) y Claes (1992), al aseverar que existe una marcada diferencia entre los chicos y las chicas en términos de relaciones interpersonales, amistad, afecto y exteriorización de sus sentimientos. Los chicos son más cerrados para expresar lo que sienten con sus iguales del mismo sexo y no se preocupan por acrecentar el nivel de apego con sus amigos, por lo que el grado de conocimiento es menor. Las chicas por el contrario, en vista de que son más proclives al establecimiento de amistades cercanas, y con altos niveles de apego, llegan a conocerse más profundamente. De allí la diferencia entre la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores en los hombres, y la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores en las mujeres.

En cuanto a los grados primero y tercero de secundaria, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción entre estos dos grados. Los alumnos (hombres y mujeres) de primero y tercer grado, autoperceben el grado de interiorización de sus valores igual que como es percibido el grado de interiorización de los mismos valores por su mejor amigo de la clase. Es decir, no se presentan evidencias de que los estudiantes de primero consideren u opinen con respecto al grado de interiorización de sus valores autopercebidos de manera distinta a como lo hacen los estudiantes que están en el tercer grado de la secundaria.

Lo anterior indicaría que la opinión que tienen los alumnos del primer grado de secundaria y los del tercer grado, en cuanto a la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción de los mismos valores por parte de los amigos de la clase, se mantiene y es la misma, sin importar el grado en que se encuentren.

### **Conclusiones de las preguntas de investigación**

A partir de los perfiles se observa que la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los alumnos que estudian en la escuela secundaria los grados primero, segundo y tercero, los hombres de primero, segundo y tercer grado y las mujeres de primero, segundo y tercer grado, está entre regular y muy bueno, tomando en cuenta la escala presentada en el capítulo IV. También se observa que la autopercepción del grado de interiorización de los valores entre los estudiantes de primero y tercer grados y la percepción del grado de interiorización de los valores entre los alumnos de primero y tercer grados, está entre regular y muy bueno, tomando en cuenta la escala presentada en el capítulo IV. Esto permite concluir que la frecuencia autopercebida y percibida con la que los estudiantes, a partir de las distintas maneras de clasificarlos, llevan a cabo acciones relacionadas con los valores en estudio, ya sea según la opinión propia (autopercepción) como la opinión de su mejor amigo de la clase (percepción), es “algunas veces” y “casi siempre”.

### **Conclusiones generales de las hipótesis**

#### **Autopercepción y percepción de valores en estudiantes de secundaria**

De acuerdo con la opinión de los estudiantes participantes, entre la autopercepción del grado de interiorización de sus valores y la percepción que tiene su mejor amigo de la clase del grado de interiorización de esos mismos valores, únicamente se encontró una diferencia significativa en 7 de los 11 valores en estudio. Esa diferencia se manifestó en los valores responsabilidad, justicia, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo. En los valores libertad, solidaridad, paz y autodominio el grado de interiorización autopercebido no es estadísticamente diferente al grado de interiorización percibido por el mejor amigo de la clase.

### Autopercepción y percepción de valores en los hombres

El resultado para los hombres es similar al anterior. No obstante, en los hombres aumenta la diferencia a 8 de los 11 valores entre la autopercepción y la percepción del grado de interiorización de los valores. El valor que se agregó fue la solidaridad. Los demás valores que mostraron diferencia fueron responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo y esfuerzo. En los valores libertad, paz y autodominio la autopercepción del grado de interiorización y la percepción del grado de interiorización es la misma y no varía significativamente.

### Autopercepción y percepción de valores en las mujeres

Los hallazgos en las mujeres son sobresalientes. En ninguno de los 11 valores en estudio (libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo, paz y autodominio) se encontró una diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores por parte de sus amigas mujeres.

Siendo que el valor de la amistad es el que obtuvo la media más alta en todo el estudio, para hombres y mujeres de los tres grados de secundaria, tomando en cuenta la autopercepción y la percepción, esto indicaría que es el valor más interiorizado, subrayando particularmente que las mujeres se conocen más y su intimidad es mayor que la de los hombres, ya que no hay diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los valores desde la perspectiva de la autopercepción y desde la perspectiva de la percepción.

### Autopercepción de valores entre primer grado y tercer grado

El estudio demostró que la autopercepción del grado de interiorización de los valores que tienen los estudiantes de primer grado de secundaria comparado con la autopercepción del grado de interiorización de los valores que tienen los estudiantes de tercer grado de secundaria es la misma. En ninguno de los 11 valores se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos según la autopercepción. Esto quiere decir que los alumnos de primero y de tercer grado opinan sobre sí mismos, respecto a los valores del estudio, de la misma manera.

### Percepción de valores entre primer grado y tercer grado

La investigación encontró que la percepción del grado de interiorización de los valores que tienen los estudiantes de primer grado de secundaria con respecto a sus amigos de la clase comparado con la percepción del grado de interiorización de los valores que tienen los estudiantes de tercer grado de secundaria con respecto a sus amigos de la clase, es la misma. En ninguno de los 11 valores se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos según la percepción. Esto quiere decir que los alumnos de primero y de tercer grado opinan sobre sus amigos, respecto a los valores del estudio, de la misma manera.

### **Conclusiones sobre otros análisis**

En el estudio el investigador encontró que la diferencia entre el grado de interiorización de los valores, desde el punto de vista de la autopercepción y la percepción, no está condicionado por el tiempo de amistad que los estudiantes tienen entre sí.

En la investigación también se halló que los 11 valores promovidos por la SEP (libertad, responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, honestidad, diálogo, esfuerzo, paz



y autodominio) en el curso escolar 2005-2006, resultaron correlacionados significativamente, desde la perspectiva de la autopercepción (opinión de sí mismos) y desde la perspectiva de la percepción (opinión del mejor amigo de la clase).

### **Recomendaciones**

Educar para vivir y para convivir es hoy en día una de las tareas más necesarias. El mundo y la comunidad educativa en especial requieren dejar de lado la educación para la supervivencia y la indiferencia. White (1995) presenta a la verdadera educación como una etapa preparatoria de las capacidades físicas, mentales y morales, a fin de llevar a la práctica toda buena obra; es el adiestramiento del cuerpo, la mente y el alma para el servicio a Dios y a la familia humana. Esta clase de educación es la que perdurará en la vida eterna.

Los resultados de este estudio han conducido al investigador a señalar las siguientes recomendaciones para los administradores de la Escuela Secundaria N° 5 Profr. Felipe de Jesús Jasso, para los docentes de esta institución y para los estudiantes de los tres grados de secundaria.

#### **A los administradores**

1. No limitar la enseñanza de valores únicamente a la materia de ética y moral.
2. Promover el desarrollo de claros y definidos proyectos curriculares y extracurriculares, relacionados con el área de los valores.
3. Motivar a toda la planta de docentes para que se involucren en la creación de programas y temáticas morales dentro de sus cátedras.
4. Que se dé mayor importancia a la cultura (valor) del diálogo y a la buena expresión oral entre el alumnado.

5. Impulsar a todo el estudiantado en la continuidad de las buenas relaciones de amistad que están ya establecidas dentro del plantel y contribuir a desarrollar más el valor de la amistad entre los alumnos hombres.

6. Crear un departamento de asesoría psicológica para que todos aquellos estudiantes que manifiestan descontrol en las conductas relacionadas con el autodomínio, sean asesorados y se les haga un seguimiento de mejora oportuna.

7. Desarrollar procesos de autopercepción y percepción de valores con mayor regularidad, no sólo entre los alumnos sino entre alumnos y docentes, a fin de utilizar los resultados como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### A los docentes

1. Desarrollar estrategias de enseñanza que motiven a los estudiantes a una mejor práctica de los valores que promueve la SEP

2. Propiciar en los alumnos comportamientos autorregulados mediante la promoción creativa del valor del autodomínio.

3. Ser un ejemplo para los estudiantes en la manifestación de conductas acordes con los valores promocionados en el curso escolar 2005-2006.

4. Crear una comisión docente para la evaluación continua de las prácticas morales de todo el alumnado.

5. Fomentar el valor de la amistad entre los alumnos hombres.

6. Ejercer un liderazgo centrado en valores.

#### A los estudiantes

1. Involucrarse en todos los ambientes educativos creados por la institución que contribuyan al enriquecimiento de las prácticas morales.

2. Presentar propuestas a los administradores de la escuela, en las que ellos mismos den solución a las problemáticas de corte moral que observan en sí mismos y en sus compañeros de clase.

3. Conocer cuáles son los valores que actualmente promueve la institución para luego hacer un trabajo de autopercepción y percepción al inicio y al término de cada curso escolar.

#### Para futuras investigaciones

1. El investigador recomienda la réplica de la presente investigación en una muestra mucho más grande en el municipio de Montemorelos.

2. Que se realicen estudios cualitativos en los valores con el grado de interiorización autopercebido y percibido más bajos (autodominio y diálogo), a fin de dar seguimiento a los resultados y efectuar mejoras más puntuales.

## **APÉNDICE A**

### **SOCIOGRAMA**

**Hola**, en esta oportunidad nos sentimos a gusto de que participes en este lindo proyecto de convivencia.

A continuación te presentamos diez preguntas en las que se te solicita que elijas al compañero o compañera de tu salón con el que más te gustaría realizar cada una de las acciones que se te presentan.

No temas escoger a la persona que quieras, este cuestionario es totalmente confidencial y nadie se va a enterar de lo que escribas aquí.

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

1. Si me invitaran a Cancún de vacaciones y pudiera llevar conmigo a un(a) compañero(a) del salón, yo iría con \_\_\_\_\_
2. Cuando se forman equipos para jugar algún deporte, yo prefiero estar en el grupo con \_\_\_\_\_
3. Al elegir a un(a) compañero(a) del salón para que asista a mi próximo cumpleaños, yo me sentiría muy feliz si ese(a) compañero(a) fuera \_\_\_\_\_
4. Si el maestro me da permiso de realizar el examen con un(a) compañero(a) del salón, yo prefiero hacerlo con \_\_\_\_\_
5. De todos los(las) compañeros(as) del salón con el(la) que más me gusta divertirme es con \_\_\_\_\_
6. Si mis padres me dieran permiso de llevar a vivir a mi casa a un(a) compañero(a) del salón, yo elegiría a \_\_\_\_\_
7. Si me llegara a enfermar y un(a) compañero(a) de mi salón tuviera que cuidarme, a mí me gustaría que ese(a) compañero(a) fuera \_\_\_\_\_
8. Si tuviera que elegir a un(a) compañero(a) del salón para hacer una tarea en la biblioteca, yo preferiría que ese compañero(a) fuera \_\_\_\_\_
9. En el salón de clases siempre me gusta sentarme al lado de \_\_\_\_\_
10. Si me preguntaran: ¿a quién elegirías de tu salón para que fuera tu compañero(a) hasta terminar la preparatoria? yo elegiría a \_\_\_\_\_

*Gracias por tu colaboración*

## **APÉNDICE B**

### **INSTRUMENTOS**

# INVESTIGACIÓN SOBRE VALORES

**Escuela Secundaria N° 5**  
**Profr. Felipe de Jesús Jasso**

Montemorelos, Nuevo León

Estimado alumno(a), la escuela secundaria Profr. Felipe de Jesús Jasso y la Universidad de Montemorelos están muy interesadas en tu formación académica y agradecen tus respuestas a cada una de las declaraciones de esta encuesta.

Esta investigación se desarrolla con el fin de mejorar el cumplimiento de la misión que tenemos como institución y ayudarte en el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales, espirituales y sociales de jóvenes y señoritas selectos como tú.

La encuesta se divide en dos partes: la **primera** es de datos generales, y la **segunda** es para que la respondas de acuerdo con lo que piensas de ti mismo.

## DATOS PERSONALES:

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. Mi género es: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

2. Mi edad es: \_\_\_\_\_ años

3. Mi religión es: \_\_\_\_\_

A continuación aparece una lista de acciones relacionadas con diversos valores. Responde con qué frecuencia realizas cada una de estas acciones a partir de la escala que aparece enseguida:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nº	ACCIONES	1	2	3	4	5
<b>LIBERTAD</b>						
1	Puedo expresar libremente mis ideas de los temas que se tratan en clase.					
2	Puedo manifestar mis creencias religiosas sin ser criticado.					
3	Tengo problemas con los reglamentos de la escuela.					
4	Ejercer mis derechos sin lastimar a mis compañeros.					
5	Soy respetuoso cuando otros expresan lo que piensan.					
<b>RESPONSABILIDAD</b>						
6	Realizo lo que se me encomendó aunque no me agrada.					
7	Cuido lo que me han dado prestado.					
8	Cumplo con mis obligaciones.					
9	Realizo las tareas que me son asignadas.					
10	Si doy mi palabra, la cumplo.					
<b>JUSTICIA</b>						
11	En los deportes siempre busco la manera de que todos participen.					
12	Me incomoda que acusen a otra persona por algo que no ha hecho.					
13	Trato a mis compañeros como me gustaría que me trataran a mí.					
14	Me gusta cooperar con otros sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres.					
15	Acepto que el maestro me llame la atención cuando mi conducta es inadecuada.					
<b>SOLIDARIDAD</b>						
16	Estoy dispuesto a colaborar y a ayudar a los demás.					
17	Me gusta ser útil en mi grupo.					
18	Puedo hacer algo más de lo que me piden.					
19	Ayudo a mis compañeros en sus problemas.					
20	Cuando alguien está enfermo, ofrezco mi ayuda y apoyo.					
<b>RESPECTO</b>						
21	Reconozco hasta dónde puedo llegar en el trato con otros.					
22	Evito las agresiones.					
23	Reconozco la autoridad de los maestros.					
24	Violo las reglas de mi institución.					
25	Reconozco que la opinión de otras personas puede ser importante para mi vida.					
<b>AMISTAD</b>						
26	Me preocupo por las personas más cercanas a mí.					
27	Soy amigable con las personas sin importar su raza o credo.					
28	Me gusta que mis compañeros confíen en mí.					
29	Acepto a mis compañeros con sus defectos y virtudes.					
30	Me interesa que a mis amigos les vaya bien.					
<b>HONESTIDAD</b>						
31	Digo la verdad en cualquier situación.					
32	Respeto lo ajeno.					
33	Digo mentiras.					
34	Hablo mal de mis compañeros.					
35	Cuando encuentro algún objeto busco a su dueño.					



<b>DIÁLOGO</b>					
<b>36</b>	Expreso mis opiniones sin agredir a los compañeros.				
<b>37</b>	Cuando hablo no utilizo palabras groseras.				
<b>38</b>	Guardo silencio mientras alguno de mis compañeros está hablando.				
<b>39</b>	Cuando hay una conversación grupal pido la palabra para participar.				
<b>40</b>	Platico con mis amigos cuando estoy en desacuerdo con lo que piensan.				
<b>ESFUERZO</b>					
<b>41</b>	Termino las actividades que comienzo.				
<b>42</b>	Soy firme en mis opiniones cuando tienen fundamento.				
<b>43</b>	Cuando fracaso, lo intento nuevamente hasta lograr mi objetivo.				
<b>44</b>	Lucho hasta lograr las metas que me propongo.				
<b>45</b>	Sé que lo que quiero requiere tiempo y espero hasta conseguirlo.				
<b>PAZ</b>					
<b>46</b>	Evito lastimar física o verbalmente a mis compañeros.				
<b>47</b>	Reacciono pacíficamente ante las críticas que me hacen.				
<b>48</b>	En la cancha cuando el equipo contrario gana, no me comporto violentamente.				
<b>49</b>	Busco soluciones pacíficas cuando amigos de la clase se pelean.				
<b>50</b>	Participo en proyectos escolares que promueven el buen trato entre los compañeros.				
<b>AUTODOMINIO</b>					
<b>51</b>	Cuando algo me molesta controlo mis impulsos.				
<b>52</b>	Evito hacer escándalo cuando me tratan mal.				
<b>53</b>	Tengo la tendencia a criticar.				
<b>54</b>	Resuelvo conflictos utilizando el diálogo.				
<b>55</b>	Si las cosas no salen bien me molesto.				

Ahora vas a evaluar, con la misma escala, la frecuencia con que \_\_\_\_\_ realiza las siguientes acciones.

Conoces a esta persona hace \_\_\_\_\_ año(s).

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nº	ACCIONES	1	2	3	4	5
<b>LIBERTAD</b>						
1	Puede expresar libremente sus ideas de los temas que se tratan en clase.					
2	Puede manifestar sus creencias religiosas sin ser criticado.					
3	Tiene problemas con los reglamentos de la escuela.					
4	Ejerce sus derechos sin lastimar a sus compañeros.					
5	Es respetuoso(a) cuando otros expresan lo que piensan.					
<b>RESPONSABILIDAD</b>						
6	Realiza lo que se le encomendó aunque no le agrada.					
7	Cuida lo que le han dado prestado.					
8	Cumple con sus obligaciones.					
9	Realiza las tareas que le son asignadas.					
10	Si da su palabra, la cumple.					
<b>JUSTICIA</b>						
11	En los deportes siempre busca la manera de que todos participen.					
12	Le incomoda que acusen a otra persona por algo que no ha hecho.					
13	Trata a sus compañeros como le gustaría que lo(la) trataran a él(ella).					
14	Le gusta cooperar con otros sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres.					
15	Acepta que el maestro le llame la atención cuando su conducta es inadecuada.					
<b>SOLIDARIDAD</b>						
16	Está dispuesto(a) a colaborar y a ayudar a los demás.					
17	Le gusta ser útil en su grupo.					
18	Puede hacer algo más de lo que le piden.					
19	Ayuda a sus compañeros en sus problemas.					
20	Cuando alguien está enfermo, ofrece su ayuda y apoyo.					
<b>RESPECTO</b>						
21	Reconoce hasta dónde puede llegar en el trato con otros.					
22	Evita las agresiones.					
23	Reconoce la autoridad de los maestros.					
24	Viola las reglas de su institución.					
25	Reconoce que la opinión de otras personas puede ser importante para su vida.					
<b>AMISTAD</b>						
26	Se preocupa por las personas más cercanas a él(ella).					
27	Es amigable con las personas sin importar su raza o credo.					
28	Le gusta que sus compañeros confíen en él(ella).					
29	Acepta a sus compañeros con sus defectos y virtudes.					
30	Le interesa que a sus amigos les vaya bien.					

<b>HONESTIDAD</b>					
31	Dice la verdad en cualquier situación.				
32	Respeto lo ajeno.				
33	Dice mentiras.				
34	Habla mal de sus compañeros.				
35	Cuando encuentra algún objeto busca a su dueño.				
<b>DIÁLOGO</b>					
36	Expresa sus opiniones sin agredir a los compañeros.				
37	Cuando habla no utiliza palabras groseras.				
38	Guarda silencio mientras alguno de sus compañeros está hablando.				
39	Cuando hay una conversación grupal pide la palabra para participar.				
40	Platica con sus amigos cuando está en desacuerdo con lo que piensan.				
<b>ESFUERZO</b>					
41	Termina las actividades que comienza.				
42	Es firme en sus opiniones cuando tienen fundamento.				
43	Cuando fracasa, lo intenta nuevamente hasta lograr su objetivo.				
44	Lucha hasta lograr las metas que se propone.				
45	Sabe que lo que quiere requiere tiempo y espera hasta conseguirlo.				
<b>PAZ</b>					
46	Evita lastimar física o verbalmente a sus compañeros.				
47	Reacciona pacíficamente ante las críticas que le hacen.				
48	En la cancha cuando el equipo contrario gana, no se comporta violentamente.				
49	Busca soluciones pacíficas cuando amigos de la clase se pelean.				
50	Participa en proyectos escolares que promueven el buen trato entre los compañeros.				
<b>AUTODOMINIO</b>					
51	Cuando algo le molesta controla sus impulsos.				
52	Evita hacer escándalo cuando lo(la) tratan mal.				
53	Tiene la tendencia a criticar.				
54	Resuelve conflictos utilizando el diálogo.				
55	Si las cosas no salen bien se molesta.				

## **APÉNDICE C**

### **OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES**

*Operacionalización de las variables*

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la libertad	Es la facultad que tiene toda persona para elegir su propia línea de conducta, de la que, por tanto, es responsable.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítemes cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V1a. Puedo expresar libremente mis ideas de los temas que se tratan en clase.</p> <p>V1b. Puedo manifestar mis creencias religiosas sin ser criticado.</p> <p>V1c. Tengo problemas con los reglamentos de la escuela. *</p> <p>V1d. Ejercer mis derechos sin lastimar a mis compañeros.</p> <p>V1e. Soy respetuoso cuando otros expresan lo que piensan.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítemes dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la responsabilidad	Es el cargo y obligación moral de una persona sobre el posible yerro en cosa o asunto determinado.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V2a. Realizo lo que se me encomendó aunque no me agrade.  V2b. Cuido lo que me han dado prestado.  V2c. Cumpló con mis obligaciones.  V 2d. Realizo las tareas que me son asignadas.  V2e. Si doy mi palabra la cumpló.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la justicia	Es la virtud de dar a cada uno lo que le pertenece.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V3a. En los deportes siempre busco la manera de que todos participen.  V3b. Me incomoda que acusen a otra persona por algo que no ha hecho.  V3c. Trato a mis compañeros como me gustaría que me trataran a mí.  V3d. Me gusta cooperar con otros sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres.  V3e. Acepto que el maestro me llame la atención cuando mi conducta es inadecuada.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la solidaridad	Es la capacidad que tiene cada ser humano para ayudar a otros en sus necesidades	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V4a. Estoy dispuesto a colaborar y a ayudar a los demás.</p> <p>V4b. Me gusta ser útil en mi grupo.</p> <p>V4c. Puedo hacer algo más de lo que me piden.</p> <p>V4d. Ayudo a mis compañeros en sus problemas.</p> <p>V4e. Cuando alguien está enfermo, ofrezco mi ayuda y apoyo.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>



<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización del respeto	Actitud de las personas para guardar las consideraciones debidas a las personas o las cosas.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V5a. Reconozco hasta dónde puedo llegar en el trato con otros.  V5b. Evito las agresiones.  V5c. Reconozco la autoridad de los maestros.  V5d. Violo las reglas de mi institución. *  V5e. Reconozco que la opinión de otras personas puede ser importante para mi vida.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la amistad	Es el afecto personal, puro y desinteresado, que sienten dos o más personas entre ellas, el cual nace y se fortalece con el trato.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítemes cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V6a. Me preocupo por las personas más cercanas a mí.  V6b. Soy amigable con las personas sin importar su raza o credo.  V6c. Me gusta que mis compañeros confíen en mí.  V6d. Acepto a mis compañeros con sus defectos y virtudes.  V6e. Me interesa que a mis amigos les vaya bien.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítemes dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la honestidad	Compostura, decencia y moderación en las acciones y palabras, por lo que una persona es incapaz de engañar, defraudar o apropiarse de lo ajeno.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítemes cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V7a. Digo la verdad en cualquier situación.  V7b. Respeto lo ajeno.  V7c. Digo mentiras. *  V7d. Hablo mal de mis compañeros. *  V7e. Cuando encuentro algún objeto busco a su dueño.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítemes dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización del diálogo	Manera de platicar de las personas, en las que cada quien expresa sus ideas y afectos al mismo tiempo que escucha las expresiones orales de los demás.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítemes cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V8a. Expreso mis opiniones sin agredir a los compañeros.  V8b. Cuando hablo no utilizo palabras groseras.  V8c. Guardo silencio mientras alguno de mis compañeros está hablando.  V8d. Cuando hay una conversación grupal pido la palabra para participar.  V8e. Platico con mis amigos cuando estoy en desacuerdo con lo que piensan.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítemes dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización del esfuerzo	Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para alcanzar una meta venciendo dificultades.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V9a. Termino las actividades que comienzo.  V9b. Soy firme en mis opiniones cuando tienen fundamento.  V9c. Cuando fracaso, lo intento nuevamente hasta lograr mi objetivo.  V9d. Lucho hasta lograr las metas que me propongo.  V9e. Sé que lo que quiero requiere tiempo y espero hasta conseguirlo</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización de la paz	Buen trato y correspondencia que una persona tiene con las demás personas, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos.	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V10a. Evito lastimar física o verbalmente a mis compañeros.  V10b. Reacciono pacíficamente ante las críticas que me hacen.  V10c. En la cancha cuando el equipo contrario gana, no me comporto violentamente.  V10d. Busco soluciones pacíficas cuando amigos de la clase se pelean.  V10e. Participo en proyectos escolares que promueven el buen trato entre los compañeros.</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición instrumental</b>	<b>Definición operacional</b>
Grado de interiorización del autodominio	Dominio de los propios impulsos de una persona	<p>La variable es observada desde el punto de vista de la autopercepción y desde el punto de vista de la percepción. Por esta razón la redacción de los ítems cambia según se vaya a observar el comportamiento de la variable.</p> <p>La escala de respuestas que se utilizó para sacar el promedio por valor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nunca</li> <li>2. Casi nunca</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Casi siempre</li> <li>5. Siempre</li> </ol> <p>V11a. Cuando algo me molesta controlo mis impulsos.</p> <p>V11b. Evito hacer escándalo cuando me tratan mal.</p> <p>V11c. Tengo la tendencia a criticar. *</p> <p>V11d. Resuelvo conflictos utilizando el diálogo.</p> <p>V11e. Si las cosas no salen bien me molesto. *</p>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los cinco ítems dando un total de 5, la puntuación más baja, hasta 25, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética.</p> <p>Escala de intervalo</p>
Género	Es el sexo de cada individuo	<p>Mi género es:</p> <p>Masculino ____</p> <p>Femenino ____</p>	<p>El género se determino de la siguiente manera:</p> <p>0 = Femenino</p> <p>1 = Masculino</p>
Grado escolar	Nivel de estudios	Grado _____	<p>1 = Primero, 2 = Segundo, 3 = Tercero</p>

Nota: Para llegar al planteamiento de las conclusiones de la investigación, se determinó la equivalencia correspondiente a la escala utilizada: 1 (nunca) = pésimo, 2 (casi nunca) = malo, 3 (algunas veces) = regular, 4 (casi siempre) = muy bueno, 5 (siempre) = excelente.

Los ítems que se recodificaron tienen un asterisco (\*) al lado de cada declaración.

## **APÉNDICE D**

### **OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS**



### Operacionalización de hipótesis

Hipótesis	VARIABLES	Nivel de medición	Prueba estadística
Hipótesis nula 1: no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos en los amigos de la clase en estudiantes de la escuela secundaria.	A. Grado de interiorización de cada uno de los valores en estudio.	A. Intervalo.	Para la prueba de la hipótesis se usó el estadístico <i>t</i> de Student para muestras pareadas, comparando la autopercepción con la percepción de la variable. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq .05$ .
Hipótesis nula 2: no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en los hombres.	A. Grado de interiorización de cada uno de los valores en estudio.	A. Intervalo.	Para la prueba de la hipótesis se usó el estadístico <i>t</i> de Student para muestras pareadas, comparando la autopercepción de los hombres con la percepción de la variable que tiene su amigo(a). La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq .05$ .
Hipótesis nula 3: no existe diferencia significativa entre la autopercepción del grado de interiorización de los valores y la percepción del grado de interiorización de los mismos valores en las mujeres.	A. Grado de interiorización de cada uno de los valores en estudio.	A. Intervalo.	Para la prueba de la hipótesis se usó el estadístico <i>t</i> de Student para muestras pareadas, comparando la autopercepción de las mujeres con la percepción de la variable que tiene su amiga(o). La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq .05$ .

<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Nivel de medición</b>	<b>Prueba estadística</b>
Hipótesis nula 4: no existe diferencia significativa en el grado de interiorización de los valores, con base en la autopercepción, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.	A. Grado de interiorización de cada uno de los valores en estudio.	A. Intervalo	Para la prueba de la hipótesis se usó el estadístico <i>t</i> de Student para muestras independientes. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq .05$ .
	B. Grado escolar	B. Ordinal	
Hipótesis nula 5: no existe diferencia significativa en el grado de interiorización de los valores, con base en la percepción, entre los alumnos de primer grado y los de tercer grado.	A. Grado de interiorización de cada uno de los valores en estudio.	A. Intervalo	Para la prueba de la hipótesis se usó el estadístico <i>t</i> de Student para muestras independientes. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq .05$ .
	C. Grado escolar	C. Ordinal	

## **APÉNDICE E**

### **MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS ÍTEMES DE LOS INSTRUMENTOS**

*Media y desviación estándar para los ítems de la autopercepción*

Ítems	Media	Desviación estándar
Puedo expresar libremente mis ideas de los temas que se tratan en clase.	3.73	1.003
Puedo manifestar mis creencias religiosas sin ser criticado.	3.74	1.308
Tengo problemas con los reglamentos de la escuela.	4.13	1.084
Ejercicio mis derechos sin lastimar a mis compañeros.	3.97	1.269
Soy respetuoso cuando otros expresan lo que piensan.	4.43	0.814
Realizo lo que se me encomendó aunque no me agrade.	3.99	1.017
Cuido lo que me han dado prestado.	4.78	0.503
Cumplo con mis obligaciones.	4.22	0.776
Realizo las tareas que me son asignadas.	4.20	0.835
Si doy mi palabra, la cumplo.	4.42	0.698
En los deportes siempre busco la manera de que todos participen.	4.02	1.096
Me incomoda que acusen a otra persona por algo que no ha hecho.	4.27	1.129
Trato a mis compañeros como me gustaría que me trataran a mí.	4.38	0.872
Me gusta cooperar con otros sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres.	4.44	0.966
Acepto que el maestro me llame la atención cuando mi conducta es inadecuada.	4.43	0.878

Ítemes	Media	Desviación estándar
Estoy dispuesto a colaborar y a ayudar a los demás.	4.38	0.774
Me gusta ser útil en mi grupo.	4.33	0.864
Puedo hacer algo más de lo que me piden.	3.89	1.046
Ayudo a mis compañeros en sus problemas.	3.79	1.064
Cuando alguien está enfermo, ofrezco mi ayuda y apoyo.	3.59	1.069
Reconozco hasta dónde puedo llegar en el trato con otros.	4.23	0.908
Evito las agresiones.	4.00	0.990
Reconozco la autoridad de los maestros.	4.59	0.787
Violo las reglas de mi institución.	4.40	0.948
Reconozco que la opinión de otras personas puede ser importante para mi vida.	4.07	1.043
Me preocupo por las personas más cercanas a mí.	4.71	0.681
Soy amigable con las personas sin importar su raza o credo.	4.63	0.718
Me gusta que mis compañeros confíen en mí.	4.66	0.731
Acepto a mis compañeros con sus defectos y virtudes.	4.67	0.642
Me interesa que a mis amigos les vaya bien.	4.68	0.717

Ítemes	Media	Desviación estándar
Digo la verdad en cualquier situación.	3.98	0.815
Respeto lo ajeno.	4.66	0.703
Digo mentiras.	3.70	1.013
Hablo mal de mis compañeros.	4.30	0.939
Cuando encuentro algún objeto busco a su dueño.	4.21	1.113
Expreso mis opiniones sin agredir a los compañeros.	4.28	1.011
Cuando hablo no utilizo palabras groseras.	3.38	1.464
Guardo silencio mientras alguno de mis compañeros está hablando.	4.33	0.966
Cuando hay una conversación grupal pido la palabra para participar.	3.84	1.182
Platico con mis amigos cuando estoy en desacuerdo con lo que piensan.	4.08	0.980
Termino las actividades que comienzo.	4.37	0.806
Soy firme en mis opiniones cuando tienen fundamento.	4.40	0.819
Cuando fracaso, lo intento nuevamente hasta lograr mi objetivo.	4.39	0.792
Lucho hasta lograr las metas que me propongo.	4.46	0.894
Sé que lo que quiero requiere tiempo y espero hasta conseguirlo.	4.59	0.707

Ítemes	Media	Desviación estándar
Evito lastimar física o verbalmente a mis compañeros.	4.27	1.036
Reacciono pacíficamente ante las críticas que me hacen.	3.87	1.103
En la cancha cuando el equipo contrario gana, no me comporto violentamente.	3.04	1.768
Busco soluciones pacíficas cuando amigos de la clase se pelean.	3.75	1.215
Participo en proyectos escolares que promueven el buen trato entre los compañeros.	3.95	1.086
Cuando algo me molesta controlo mis impulsos.	3.90	1.067
Evito hacer escándalo cuando me tratan mal.	3.94	1.101
Tengo la tendencia a criticar.	3.53	1.213
Resuelvo conflictos utilizando el diálogo.	3.73	1.174
Si las cosas no salen bien me molesto.	3.11	1.261

*Media y desviación estándar para los ítems de la percepción*

Ítems	Media	Desviación estándar
Puede expresar libremente sus ideas de los temas que se tratan en clase.	3.89	1.124
Puede manifestar sus creencias religiosas sin ser criticado.	3.99	1.229
Tiene problemas con los reglamentos de la escuela.	3.98	1.341
Ejerce sus derechos sin lastimar a sus compañeros.	3.83	1.257
Es respetuoso(a) cuando otros expresan lo que piensan.	4.13	1.045
Realiza lo que se le encomendó aunque no le agrade.	3.88	1.152
Cuida lo que le han dado prestado.	4.29	1.051
Cumple con sus obligaciones.	4.14	1.010
Realiza las tareas que le son asignadas.	4.18	0.984
Si da su palabra, la cumple.	4.26	0.915
En los deportes siempre busca la manera de que todos participen.	3.73	1.098
Le incomoda que acusen a otra persona por algo que no ha hecho.	3.92	1.144
Trata a sus compañeros como le gustaría que lo(la) trataran a él(ella).	4.15	0.992
Le gusta cooperar con otros sin tomar en cuenta si son hombres o mujeres.	4.19	1.060
Acepta que el maestro le llame la atención cuando su conducta es inadecuada.	4.15	1.041



Ítemes	Media	Desviación estándar
Está dispuesto(a) a colaborar y a ayudar a los demás.	4.14	0.997
Le gusta ser útil en su grupo.	4.13	1.053
Puede hacer algo más de lo que le piden.	3.91	1.080
Ayuda a sus compañeros en sus problemas.	3.93	1.145
Cuando alguien está enfermo, ofrece su ayuda y apoyo.	3.73	1.209
Reconoce hasta dónde puede llegar en el trato con otros.	3.93	1.121
Evita las agresiones.	3.94	1.131
Reconoce la autoridad de los maestros.	4.39	0.896
Viola las reglas de su institución.	3.97	1.375
Reconoce que la opinión de otras personas puede ser importante para su vida.	4.15	1.008
Se preocupa por las personas más cercanas a él(ella).	4.31	0.956
Es amigable con las personas sin importar su raza o credo.	4.43	0.839
Le gusta que sus compañeros confíen en él(ella).	4.49	0.849
Acepta a sus compañeros con sus defectos y virtudes.	4.37	0.901
Le interesa que a sus amigos les vaya bien.	4.37	0.931

Ítems	Media	Desviación estándar
Dice la verdad en cualquier situación.	3.88	1.029
Respeto lo ajeno.	4.42	0.846
Dice mentiras.	3.58	1.216
Habla mal de sus compañeros.	3.85	1.271
Cuando encuentra algún objeto busca a su dueño.	3.95	1.276
Expresa sus opiniones sin agredir a los compañeros.	3.91	1.285
Cuando habla no utiliza palabras groseras.	3.01	1.526
Guarda silencio mientras alguno de sus compañeros está hablando.	4.00	1.111
Cuando hay una conversación grupal pide la palabra para participar.	3.91	1.147
Platica con sus amigos cuando está en desacuerdo con lo que piensan.	4.10	1.073
Termina las actividades que comienza.	4.17	1.039
Es firme en sus opiniones cuando tienen fundamento.	4.21	1.012
Cuando fracasa, lo intenta nuevamente hasta lograr su objetivo.	4.00	1.087
Lucha hasta lograr las metas que se propone.	4.23	0.970
Sabe que lo que quiere requiere tiempo y espera hasta conseguirlo.	4.37	0.908

Ítemes	Media	Desviación estándar
Evita lastimar física o verbalmente a sus compañeros.	4.17	1.058
Reacciona pacíficamente ante las críticas que le hacen.	3.88	1.105
En la cancha cuando el equipo contrario gana, no se comporta violentamente.	3.37	1.591
Busca soluciones pacíficas cuando amigos de la clase se pelean.	3.77	1.216
Participa en proyectos escolares que promueven el buen trato entre los compañeros.	3.85	1.203
Cuando algo le molesta controla sus impulsos.	3.84	1.153
Evita hacer escándalo cuando lo(la) tratan mal.	3.80	1.215
Tiene la tendencia a criticar.	3.36	1.342
Resuelve conflictos utilizando el diálogo.	3.83	1.132
Si las cosas no salen bien se molesta.	3.03	1.401

## **APÉNDICE F**

### **CORRELACIONES ENTRE LOS VALORES EN ESTUDIO CON BASE EN LA AUTOPERCEPCIÓN Y EN LA PERCEPCIÓN**

*Correlaciones entre los valores en estudio con base en la autopercepción*

Valores	Autopercepción	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Libertad con responsabilidad	.492	.000
Libertad con justicia	.364	.000
Libertad con solidaridad	.389	.000
Libertad con respeto	.532	.000
Libertad con amistad	.427	.000
Libertad con honestidad	.388	.000
Libertad con diálogo	.499	.000
Libertad con esfuerzo	.412	.000
Libertad con paz	.402	.000
Libertad con autodominio	.371	.000
Responsabilidad con justicia	.457	.000
Responsabilidad con solidaridad	.626	.000
Responsabilidad con respeto	.500	.000
Responsabilidad con amistad	.463	.000
Responsabilidad con honestidad	.427	.000
Responsabilidad con diálogo	.477	.000
Responsabilidad con esfuerzo	.607	.000
Responsabilidad con paz	.334	.000
Responsabilidad con autodominio	.339	.000
Justicia con solidaridad	.588	.000
Justicia con respeto	.566	.000
Justicia con amistad	.571	.000
Justicia con honestidad	.534	.000
Justicia con diálogo	.552	.000
Justicia con esfuerzo	.478	.000
Justicia con paz	.500	.000
Justicia con autodominio	.439	.000
Solidaridad con respeto	.518	.000
Solidaridad con amistad	.603	.000
Solidaridad con honestidad	.501	.000
Solidaridad con diálogo	.575	.000
Solidaridad con esfuerzo	.662	.000
Solidaridad con paz	.545	.000
Solidaridad con autodominio	.380	.000
Respeto con amistad	.596	.000
Respeto con honestidad	.680	.000
Respeto con diálogo	.590	.000
Respeto con esfuerzo	.558	.000
Respeto con paz	.506	.000
Respeto con autodominio	.511	.000

Valores	Autopercepción	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Amistad con honestidad	.576	.000
Amistad con diálogo	.590	.000
Amistad con esfuerzo	.648	.000
Amistad con paz	.367	.000
Amistad con autodomínio	.427	.000
Honestidad con diálogo	.490	.000
Honestidad con esfuerzo	.571	.000
Honestidad con paz	.402	.000
Honestidad con autodomínio	.518	.000
Diálogo con esfuerzo	.644	.000
Diálogo con paz	.604	.000
Diálogo con autodomínio	.486	.000
Esfuerzo con paz	.513	.000
Esfuerzo con autodomínio	.480	.000
Paz con autodomínio	.394	.000

*Correlaciones entre los valores en estudio con base en la percepción*

Valores	Percepción	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Libertad con responsabilidad	.576	.000
Libertad con justicia	.425	.000
Libertad con solidaridad	.463	.000
Libertad con respeto	.519	.000
Libertad con amistad	.546	.000
Libertad con honestidad	.518	.000
Libertad con diálogo	.617	.000
Libertad con esfuerzo	.554	.000
Libertad con paz	.464	.000
Libertad con autodominio	.577	.000
Responsabilidad con justicia	.591	.000
Responsabilidad con solidaridad	.588	.000
Responsabilidad con respeto	.577	.000
Responsabilidad con amistad	.658	.000
Responsabilidad con honestidad	.586	.000
Responsabilidad con diálogo	.538	.000
Responsabilidad con esfuerzo	.651	.000
Responsabilidad con paz	.478	.000
Responsabilidad con autodominio	.531	.000
Justicia con solidaridad	.697	.000
Justicia con respeto	.632	.000
Justicia con amistad	.636	.000
Justicia con honestidad	.457	.000
Justicia con diálogo	.533	.000
Justicia con esfuerzo	.648	.000
Justicia con paz	.618	.000
Justicia con autodominio	.497	.000
Solidaridad con respeto	.578	.000
Solidaridad con amistad	.744	.000
Solidaridad con honestidad	.521	.000
Solidaridad con diálogo	.488	.000
Solidaridad con esfuerzo	.791	.000
Solidaridad con paz	.559	.000
Solidaridad con autodominio	.448	.000
Respeto con amistad	.643	.000
Respeto con honestidad	.631	.000
Respeto con diálogo	.523	.000
Respeto con esfuerzo	.572	.000
Respeto con paz	.461	.000
Respeto con autodominio	.625	.000

Valores	Percepción	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Amistad con honestidad	.589	.000
Amistad con diálogo	.536	.000
Amistad con esfuerzo	.728	.000
Amistad con paz	.531	.000
Amistad con autodominio	.529	.000
Honestidad con diálogo	.468	.000
Honestidad con esfuerzo	.535	.000
Honestidad con paz	.364	.000
Honestidad con autodominio	.536	.000
Diálogo con esfuerzo	.579	.000
Diálogo con paz	.593	.000
Diálogo con autodominio	.515	.000
Esfuerzo con paz	.631	.000
Esfuerzo con autodominio	.498	.000
Paz con autodominio	.510	.000



## LISTA DE REFERENCIAS

- Acosta Morales, Estela, Aguirre Serena, Mauricio, Barradas Gerón, Miguel Ángel, Echazarreta Nieves, Isaac, Medina Muro, Nadia, Mota Flores, Irma Patricia et al. (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, UV. Xalapa, Veracruz: UV.
- Algera, Henry F. y Sink, Christopher A. (2002). Another look at character education in christian schools. *Journal of Research on Christian Education*, 11(2), 161-181.
- Alonso, Carlos Javier. (2006). *La trascendencia de los valores humanos*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de <http://www.ecojoven.com/dos/08/virtudes.html>
- Ávalos Chávez, Beatriz E., Chávez Torroella, Cecilia, Flores, Berenice, González Valle, Alma Delia, Paiz, Irene, Ramos Pluma, Arturo et al. (2001). *Jóvenes, sexo y drogas*. México, D.F.: Reader's Digest.
- Baygorria, Norberto. (2006). *Autodominio*. Recuperado el 2 de abril de 2006 de <http://www.leonismoargentino.com.ar/INST136.htm>
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 1-62.
- Bennett, William J. (1996). *El libro de las virtudes*. México, D.F.: Javier Vergara.
- Bishop, J.A. e Inderbitzen, H.M. (1995). Peer acceptance of friendship: an investigation of the relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Botella, Jorge. (2004). *El respeto en la educación*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de <http://www.papelesparaelprogreso.com/numero12/1203.html>
- Bunes Portillo, Micaela y Elexpuru Albizuri, Itziar. (1997). Educación y desarrollo humano: el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna. *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica*, 40(182), 133-152.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao, España: Ega.
- Buxarrais, María Rosa. (1998). *Educar para la solidaridad*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de <http://www.campus-oei.org/valores/boletin8.htm>

- Buxarrais, María Rosa, Martínez, Miquel, Puig, Josep María y Trilla Jaume. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México, D.F.: Biblioteca del Normalista de la Secretaría de Educación Pública.
- Campos, Roy. (2005a). Lo que piensan nuestros maestros: Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores de maestros y padres de familia de la educación básica en México. *Este País*, 169, 4-82.
- Campos, Roy. (2005b). Los maestros de secundarias públicas del D.F. *2001 Educación*, 10(120), 57-60.
- Carena, Susana, Grasso, Livio, Pisano, Magdalena, Tessio Conca, Adriana, Paladini, María Angélica, Robledo Ángel et al. (2004). *Valores en la juventud cordobesa: una exploración en estudiantes del último año de la escuela media*. Recuperado el 21 de septiembre de 2005 de <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia04/reflexion02.htm>
- Cásares García, Pilar M. (1996). El perfil social de la persona. Análisis de valores sociales en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE). *Revista de Ciencias de la Educación*, 167, 403-414.
- Claes, M.E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 39-55.
- Cordeiro, Raul. (2005). Physical appearance and intimate friendship in adolescence: a study using a portuguese college student sample. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 89-94.
- Crabtree, Jason y Rutland, Adam. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 347-359.
- Delors, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, D.F.: UNESCO.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao, España: Descleé De Brouwer.
- De Luna De Luna, Germán. (2003). La palabra y la violencia. *Participación*, 50, 4-5.
- Dulanto Gutiérrez, Enrique. (2000). *El adolescente*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Elias, J.L. (1989). *Moral education: secular and religious*. Malabar, Florida, EE.UU.: Robert E. Kreiger.
- Erikson, Erik. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Estrada, P. (1995). Adolescents self-reports of pro-social responses to friends and acquaintances: the role of sympathy-related cognitive, affective, and motivational processes. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 173-200.
- Feldman, N.A. y Ruble, D.N. (1988). The effect of personal relevance on psychological inference: a developmental analysis. *Child Development*, 59, 1034-1045.
- Fernández Carvajal, Francisco. (2003). *El valor de la amistad*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de <http://www.encuentra.com/includes/imprimelo.php?IdDoc=3731&Ayuda=1>
- Fernández Sierra, Juan. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga, España: Aljibe.
- Finardi, Marta, Reboiras, Juan Carlos, Colombani, María Cecilia, Rao, Regina, Sommariva, Graciela y Gendelman, Raúl. (1998). *El pensamiento social y normativo del adolescente. Nociones acerca de la responsabilidad, las leyes, las sanciones y los roles sociales y políticos*. Recuperado el 12 de septiembre de 2005 de <http://www.campus-oei.org/valores/boletin4.htm>
- Flavell, John H. (1974). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Forero, Martha. (2004). *Pedagogía: arte y ciencia para enseñar y educar. El arte de educar en tiempo libre, artes, espiritualidad y ciudadanía*. México, D.F.: Rezza.
- Forgus, Ronald H. y Melamed, Lawrence E. (1989). *Percepción: estudio del desarrollo cognoscitivo*. México, D.F.: Trillas.
- Fraile, Guillermo. (1965). *Historia de la filosofía*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Frisancho Hidalgo, Susana. (2001). *Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral*. Recuperado el 21 de septiembre de 2005 de <http://www.campus-oei.org/valores/frisancho.htm>
- Garaigordobil Landazabal, Maite. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid, España: Pirámide.
- García Pimentel Ruíz, Francisco. (2006). *El principio de solidaridad*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de <http://www.monografias.com/trabajos11/solidd/solidd.shtml>
- Gari, Aikaterini y Kalantzi-Azizi, Anastasia. (1998). The influence of traditional values of education on greek student's real and ideal self-concepts. *The Journal of Social Psychology*, 138(1), 5-12.
- Gauquelin, Francoise. (1979). *Saber comunicarse*. Bilbao, España: Mensajero.

- Gil, Fernando, Jover, Gonzalo y Reyer, David. (2004). *La percepción de los valores constitucionales en la infancia a través de las imágenes de los medios de comunicación*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia04/reflexion05.htm>
- Giles, James E. (2001). *Bases bíblicas de la ética*. El Paso, Texas, EE.UU.: Casa Bautista de Publicaciones.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts, EE.UU.: Harvard University.
- Gispert, Carlos. (1999). *Preceptor: Enciclopedia de ciencias sociales OCEANO*. Barcelona, España: OCEANO.
- Gispert, Carlos. (2002). *Autodominio*. Barcelona, España: OCEANO.
- Gnepp, J. y Chilamkurti, C. (1988). Childrens` use of personality attributions to predict other peoples` emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- González, Frank. (2000). *Diez promesas milagrosas*. Nampa, Idaho, EE.UU.: Publicaciones Interamericanas.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona, España: EUNSA.
- González Tasco, René Wilberth. (2002). La normatividad académica como instrumento de transmisión de valores. *Christ in the Classroom*, 29, 369-388.
- Grajales Guerra, Tevni. (2004). *Re-pensar en la educación*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Griffin, N., Chassin, L., y Young, R.D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concept in adolescents. *Adolescence*, 16, 49-56.
- Guerra Mendoza, Juan de Dios. (2003). Nuestros valores. *Participación*, 50, 19.
- Habenicht, Donna J. (2000). *10 Christian values every kid should know*. Hagerstown, Maryland, EE.UU.: Review and Herald Publishing Association.
- Harter, S., Stocker, T., y Robinson, N.S. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: reliabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 285-308.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York, EE.UU.: David McKay.

- Heath, Pamela. (2000). Education as citizenship: appropriating a new social space. *Higher Educational Research and Development*, 19(1), 43-57.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, Francisco. (2006). *¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?* Recuperado el 10 de abril de 2006 de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/ineducativa.htm>
- Herrero Remuzgo, Salvador y Cano García, Francisco Javier. (2006). *Evaluación de adaptaciones características: autoconcepto*. Recuperado el 10 de abril de 2006 de [http://www.us.es/personalidad/doc/pp\\_p3.pdf](http://www.us.es/personalidad/doc/pp_p3.pdf)
- Hirsch Adler, Ana. (2005). Educación y valores. *Este País*, 169, 32-33.
- Hortacsu, N. (1989). Target communication during adolescence. *Journal of Adolescence*. 12, 253-263.
- Hunter, J.D. (2000). *The death of character: moral education in an age without good or evil*. New York, EE.UU.: Basic.
- Hurlock, Elizabeth B. (1967). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jiménez Velázquez, Juan. (2003). ¿Qué son los valores? *Participación*, 50, 27.
- Jordán Sierra, José Antonio. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 153-172.
- Juan Pablo II. (2004). *Jornada Mundial de la paz*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/messages/peace/documents/hf\\_jpii\\_mes\\_2006\\_xxxvii-world-day-for-peace\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/peace/documents/hf_jpii_mes_2006_xxxvii-world-day-for-peace_sp.html)
- Klein, H.A. (1995). Self-perception in late adolescence: an interactive perspective. *Adolescence*, 27, 689-694.
- Knafo, Ariel y Schwartz, Shalom H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439-458.
- Knight, George. (2002). *Filosofía y educación*. Miami: APIA.
- Kohlberg, Lawrence. (1970). *Moral development and the education of adolescents*. New York, EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston.
- Leming, J.S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.

- León Guevara, Judith. (2004). Formación integral: condición para un cambio de paradigma en la educación sobre una teoría pedagógica basada en el ser persona y en una práctica pedagógica de comunicación activa. *Educación Hoy*, 33(160), 69-76.
- Lickona, Thomas. (1991). *Educating for character*. New York, EE.UU.: Bantam.
- Marcia, J.E. (1994). *The empirical study of ego identity*. Newbury Park, California, EE.UU.: Sage.
- Martín, Pauline. (2006). *Tipos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 2 de mayo de 2006 de <http://www.uca.edu.sv/investigacion/edudistancia/unidad3.html>
- McDowell, Josh. (2001). *Mírate como Dios te mira*. Miami: Vida.
- Melgosa, Julián. (1998). *Para adolescentes y padres*. Miami: APIA.
- Mesa López, Laura. (2005). *Clarificación de valores en los alumnos*. Recuperado el 12 de septiembre de 2005 de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=591&SeccioID=901>
- Meza Escobar, Alonso. (2003). *Interiorización de valores en estudiantes de universidades adventistas de la división interamericana*. Tesis doctoral, Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.
- Munar, Enric, Rosselló, Jaume y Sánchez Cabaco, Antonio. (1999). *Atención y percepción*. Madrid, España: Alianza.
- Muñoz Palomeque, Manuel. (2005). *Interiorización de valores en estudiantes de escuelas preparatorias adventistas de la unión mexicana del norte*. Tesis de maestría, Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.
- Muuss, R.E. (1982). Social cognition: Robert Selman's theory of role taking. *Adolescence*, 17, 499-525.
- Narvárez Castillo, Eddy. (1999). *El valor de la amistad*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/1999/mayo/10 mayo1999/opinion/opinion6.html>
- Nelson, Amanda K. y Schaler Buchholz, Ester. (2003). Adolescent's girls perceptions of goodness and badness and the role of will in their behavioral decisions. *Adolescence*, 38(51), 421-440.
- Ortega Ruiz, Pedro, Mínguez Vallejos, Ramón y Rodes Bravo, María Luisa. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Ortigosa López, Santiago. (2002). Los valores en el currículo. *Educadores*, 47, 263-283.

- Papini, D.R., Farmer, F.F., Clark, S.M., Micka, J.C. y Barnett, J.K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25, 959-976.
- Payá Sánchez, Montserrat. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pereira de Gómez, María Nieves. (1997). *Educación en valores: metodología e innovación educativa*. México, D.F.: Trillas.
- Pérez Alonso-Geta, María, Cánovas Leonhardt, Paz y Gervilla Castillo, Enrique. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- Pérez Montero, María Ángeles y Rodríguez Laguia, Francisco Javier. (2006). *El valor del esfuerzo en la formación de la persona*. Recuperado el 2 de abril de 2006 de <http://www.lafamilia.info/Escueladepadres/documentosdeapoyo/Educarparalavida/Elvalordelesfuerzoenlaformaciondelapersona.htm>
- Peterson, Christopher y Seligman, Martin E.P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. England: Oxford University.
- Phan, Than. (2005). Interdependent self: self-perceptions of vietnamese-american youths. *Adolescence*, 40(158), 425-441.
- Piaget, Jean. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Polanco, Alberto. (2006). *El dominio propio*. Recuperado el 2 de abril de 2006 de <http://www.monografias.com/trabajos5/dompro/dompro.shtml>
- Pombeni, M., Kirchler, E., y Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence*, 13, 351-369.
- Pope Edwards, Carolyn y Carlo Gustavo. (2005). Introduction: moral development study in the 21<sup>st</sup> century. *Nebraska Symposium Motivation*, 51, 1-18.
- Programa educativo internacional. (2004). *La honestidad*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/honestidad.htm>
- Ramos Lozano, Humberto. (2004). *Educación de los adolescentes*. Monterrey: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.
- Rasi, Humberto M., Brantley, Paul, Akers, George, Fowler, John M., Knight, George, Matthews, John et al. (2002). Declaración sobre la filosofía adventista de la educación. *Revista de Educación Adventista*, 15, 15-18.

- Rice, F. Philip. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rojas, Lola. (2006). *Justicia*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 de <http://www.esmas.com/fundaciontelevisa/valores/370092.html>
- Rodríguez Pérez, Armando y Morera Bello, María Dolores. (2001). *El sociograma*. México, D.F.: Pirámide.
- Ruíz de Arana Marone, Crista. (2006). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*. Recuperado el 10 de abril de 2006 de <http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/congreso/trabajos/c77.htm>
- Rüter, Katja y Mussweiler, Thomas. (2005). Bonds of friendship: comparative self-evaluations evoke the use of routine standards. *Social Cognition*, 23(2), 137-160.
- Saldívar Paz, Mirna Isabel. (2003). Educar en valores, educar para la paz. *Participación*, 50, 4-5.
- Salkind, Neil J. (1999). *Métodos de investigación*. México, D.F.: Prentice Hall.
- Sandoval Guerrero, Yanina. (2001). *La educación: ciencia de la redención*. Lima, Perú: Imprenta de la Universidad Peruana Unión.
- Sanmartín Arce, Ricardo. (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la Educación*, 12, 129-141.
- Schneider, David J., Hastorf, Albert H. y Ellsworth, Phoebe C. (1982). *Percepción personal*. México, D.F.: Fondo Educativo Interamericano.
- Schwartz, S.H. y Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*. México, D.F.: Oficialía Mayor de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*. México, D.F.: Autor.
- Selman, Robert L. (1977). A structural-developmental model of social cognition: implications for intervention research. *Counseling Psychologist*, 6, 3-6.
- Selman, Robert L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: development and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Servera Barceló, Mateu. (2006). *El análisis funcional de las conductas problema del niño: un enfoque práctico para padres y educadores*. Recuperado el 28 de abril de 2006 de [http://www.afuntap.com/down/ana\\_funcional\\_afuntap.pdf](http://www.afuntap.com/down/ana_funcional_afuntap.pdf)



- Smith, René Rogelio. (2004). *El proceso pedagógico: ¿agonía o resurgimiento? Una búsqueda desde la cosmovisión bíblica*. Montemorelos, Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Smith, Timothy. (2004). *El clamor de los jóvenes*. Lake Mary, Florida, EE.UU.: Casa Creación.
- Strang, R. (1957). *The adolescent views himself*. New York, EE.UU.: McGraw-Hill.
- Sureda García, Inmaculada. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid, España: CCS.
- Sweitzer, Emily M. (2005). The relationship between social interest and self-concept in conduct disordered adolescents. *The Journal of Individual Psychology*, 61(1), 55-79.
- Tamez Guerra, Reyes S., Fraustro Siller, José María, Gómez-Morín Fuentes, Lorenzo, Rubio Oca, Julio, Bernal Yarahuán, Marco Polo, Ortega Salazar, Sylvia Beatriz et al. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. México, D.F.: SEP.
- Tenelshof, Judy. (2000). Spiritual formation: how can christian education be intentional? *Christian Education Journal*, 4(2), 111-122.
- Touza Garma, Carmen y Royo García, Pilar. (2000). Orientaciones para favorecer la autoestima en la educación. *Educadores*, 196, 449-467.
- Vázquez, Josefina Zoraida. (2006). *Juárez, el republicano*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Véliz Morales, María Adela. (2003). La responsabilidad. *Participación*, 50, 20.
- Ventura Limosner, Manuel. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid, España: Escuela Española.
- Vilchis, Xavier. (2002). *La importancia del respeto como valor fundamental de la responsabilidad social*. Recuperado el 22 de marzo de 2006 de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/fcys/2002/julio.html>
- Walton, Donald. (1992). *¿Sabe usted comunicarse?* México, D.F.: McGraw-Hill.
- Watzlawick, Paul y Nardone, Giorgio. (2000). *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Way, Niobe, Gingold, Rachel, Rotenberg, Mariana y Kuriakose, Geena. (2005). Close friendships among urban, ethnic-minority adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 41-59.
- Werebe, M.J.G. (1987). Friendship and dating relationships among french adolescents. *Journal of Adolescence*, 10, 269-289.

- White, Elena G. (1900). *Counsels on health*. Miami: APIA
- White, Elena G. (1911). *El conflicto de los siglos*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1965). *A fin de conocerle*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1976). *Maranata, el Señor viene*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1979a). *Consejos para los maestros*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1979b). *Mensajes para los jóvenes*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1987). *La educación*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1988). *Conducción del niño*. Miami: APIA.
- White, Elena G. (1995). *La educación cristiana*. Miami: APIA.
- Woodward, J.C. y Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25, 977-988.
- Wynne, E. y Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*. Upper Saddle River, Nueva Jersey, EE.UU.: Merrill.
- Zabala, Fernando. (2000). *No callarás: estrategias para transmitir valores inmutables en una sociedad cambiante*. Miami: APIA.