

TESIS DOCTORAL

2015



**ESTILO DE TOMA DE DECISIONES Y AXIOMAS
QUE ESTRUCTURAN EL SISTEMA DE VALORES DE
LOS ADOLESCENTES**

**JAVIER PÁEZ GALLEGO
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA SOCIAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DR. ÁNGEL DE JUANAS OLIVA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA SOCIAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESTILO DE TOMA DE DECISIONES Y AXIOMAS
QUE ESTRUCTURAN EL SISTEMA DE VALORES
DE LOS ADOLESCENTES**

JAVIER PÁEZ GALLEGO
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

DR. ÁNGEL DE JUANAS OLIVA

Agradecimientos

En los días que precedieron a la finalización de la tesis me encontré una frase que, por inesperada, casi dejé pasar de largo. La proposición, atribuida a una líder europea de mediados del siglo XX, decía: *“Los pensamientos se vuelven palabras, las palabras se vuelven acciones y las acciones se vuelven hábitos. Y los hábitos le forman su carácter. Y cuide su carácter, pues se convierte en su destino. Nos convertimos en lo que pensamos”*.

Casi de repente me encontré con la idea que daba razón a la labor que durante años me ha quitado el sueño.

Sin embargo, aun estando convencido que la conclusión de este trabajo cierra un proceso de ocho años, me doy cuenta que, al igual que la parte visible de un iceberg, esto no es más que otra etapa de un largo camino que se explica con el devenir de toda una vida.

Es de justicia, por lo tanto, reconocer y agradecer la parte de responsabilidad que cada uno tienen en este quehacer.

A *los alumnos* que desinteresadamente han participado en la investigación, dando un poquito de sí mismos para que este estudio haya llegado a buen puerto.

A *mis compañeros de P.A.N.*, el laboratorio dónde empecé a experimentar con los valores.

A *mis chavales de A.G.U.A. y FÉNIX* por ser la inspiración de donde surge esta tesis.

A *Emma, Juanma, Lex y Patri* por demostrar que no hay educación sin paciencia.

A *Montejo de Cebas*, por haber sido ese remanso de paz necesario en muchos momentos de esta tesis. Por lo que guardas en tu memoria. Por seguir siendo mi lugar en el mundo. Si me buscáis, allí estoy.

A *mi grupo scout, Roquenublo 620*, y todos los que en algún momento hemos compartido un ratito de escultismo, por demostrarme que aun es posible compartir unos valores que nos permitan convivir en paz.

A *mis compañeros de rugby*, por llevar muy alta la bandera de la disciplina, el respeto, la integridad, la pasión, la solidaridad, el sacrificio y el trabajo en equipo por encima de colores, números y victorias.

A *Alfonso*, por abrirme las puertas y dejarme en las mejores manos.

A *Alex, Pater*, por hacer que me enamorara de la educación en valores y persistir, incansable, en la importancia del ejemplo personal.

A *Luis*, por mostrarme como vivir los valores con alegría y sin miedos.

A *Dani*, por creer en mi de manera incansable, cuando menos lo merecía, cuando todo esto no era más que un sueño.

A *Ángel*, por la paciencia, las dudas a deshoras, las visiones y revisiones, la preocupación, el consejo constante, el hombro dispuesto, la palabra precisa... Por superar con tu profesionalidad mucho más de lo que jamás imaginé en un director

de tesis. Espero que te queden fuerzas para seguir caminando juntos; me queda mucho que aprender de ti.

A Lola, por ser el mayor ejemplo de lealtad; sin dobleces, sin intereses.

A mi madre, por saber educar con la sonrisa y la alegría. *A mi padre*, por creer en mi aun cuando no veías el camino para alcanzar la meta. A los dos, que con vuestras decisiones y vuestra escuela de valores me habéis enseñado a tomar mis determinaciones y forjar mis propios valores.

A Ana, por las noches de sueño robadas, por los días de comprensión regalados. Porque han podido destruir todo aquello que ven, pero tú de un soplo lo has vuelto a crear, como si nada...

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Bases y fundamentos teóricos de los valores	7
1. Aproximaciones conceptuales	8
1.1. Principios	9
1.2. Ideales	9
1.3. Valores	10
1.3.1. Conceptualización desde la filosofía	11
1.3.2. Conceptualización desde la sociología	12
1.3.3. Conceptualización desde la psicología	13
1.3.4. Conceptualización desde la educación	15
2. Teorías de Valor	16
2.1. Principales componentes de la teoría de las necesidades básicas de Maslow	17
2.2. Principales componentes de la teoría de valores de Rokeach	20
2.3. Teoría de valores universales: el modelo dinámico de Schwartz	25
2.3.1. Investigaciones basadas en el modelo de Schwartz	29
2.3.2. Investigaciones con el modelo de Schwartz en población adolescente	31
2.4. Comparación de los diferentes modelos teóricos	33
3. La adquisición de valores y el desarrollo moral	37
3.1. Principios del modelo de Kohlberg	39
3.2. El modelo de Kohlberg y la acción educativa	43
3.3. Críticas al modelo de Kohlberg	44
4. Medición y evaluación de los valores	46
4.1. Inicios de la evaluación y medición de valores	47
4.2. Medición por escalas de posicionamiento o escalas tipo Likert	49
4.2.1. Medición por ordenación de valores	51
4.2.2. Medición por dilemas	52

5. Síntesis	53
Capítulo II. Bases y fundamentos teóricos de la toma de decisiones	55
1. Aproximaciones conceptuales	56
1.1. Características de la toma de decisión	57
1.2. Elementos de la toma de decisión	57
1.2.1. El decisor	58
1.2.2. La tarea	60
1.2.3. La respuesta o decisión	61
1.2.4. Criterio	61
1.2.5. Factor	62
1.2.6. Restricciones	62
1.2.7. Atributo	62
1.2.8. Alternativa	63
1.2.9. Objetivo	63
1.2.10. Regla de decisión	63
1.2.11. Evaluación	64
1.3. Ambientes de decisión	64
1.3.1. Clasificación de los ambientes de decisión	64
2. Modelos teóricos explicativos de la toma de decisiones	65
2.1. Origen histórico del estudio de la decisión	65
2.2. Diferencia entre teorías normativas, prescriptivas y descriptivas.....	67
2.2.1. Teorías normativas	68
2.2.1.a. La racionalidad	69
2.2.1.b. Criterios de racionalidad	69
2.2.1.c. Críticas	71
2.2.2. Teorías prescriptivas	72
2.2.3. Teorías descriptivas	73
2.2.3.a. Conceptos básicos	73
2.2.3.b. Crítica	74
2.3. Diferencias en la investigación	74
2.4. Propuesta integradora	75
3. Proceso de toma de decisión	77

3.1. Fases del proceso de decisión	78
3.2. Proceso de toma de decisiones en adolescentes según el modelo de Baron y Brown	78
3.3. Toma de decisión en la adolescencia: importancia y dificultad otorgada	82
3.4. Procesos cognitivos asociados a la toma de decisiones: desarrollo de la competencia decisora	85
3.4.1. El comienzo de la conducta autónoma de toma de decisiones	85
3.4.2. Procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones	86
3.4.3. La competencia decisora	87
3.4.4. Los adolescentes como decisores competentes	89
3.4.4.a. Autopercepción de la experiencia en la toma de decisiones	89
3.4.4.b. Autopercepción de la capacidad en la toma de decisiones	90
3.4.4.c. Autopercepción del uso de alternativas de solución	90
3.4.5. Elementos fundamentales implicados en el desarrollo de la competencia decisora	92
3.4.5.a. Conocimiento y experiencia	92
3.4.5.b. Búsqueda de consejos	92
3.4.5.c. Procesos de evaluación	93
3.4.5.d. Establecimiento adaptativo de metas	94
3.4.5.e. Variables moderadoras	94
3.4.5.f. Elecciones y aprendizaje	94
3.4.6. Diferencias de competencia en la toma de decisiones en función de la edad	94
4. Variables mediadoras de la toma de decisión	99
4.1. Estilos de afrontamiento de la toma de decisiones	99
4.1.1. Factores psicológicos relacionados con los estilos de toma de decisión	100
4.2. Sesgos de decisión	102
4.2.1. Programa de heurística y sesgos	103
4.2.2. Diferencia entre soluciones algorítmicas y heurísticas	104
4.2.3. Sesgos	104
4.2.3.a. Sesgos sociales	105
5. Síntesis	109

Capítulo III. Educación en valores e intervención en competencia decisora	111
1. Educación en valores	112
1.1. Conceptualización	112
1.2. La necesidad de educar en valores	113
1.3. Desarrollo normativo de la educación en valores en el sistema educativo	115
1.4. Actores de la educación en valores	119
1.5. Modelos ideológicos en la educación en valores	120
1.5.1. Principios generales	120
1.5.1.a. La transmisión cultural	120
1.5.1.b. Ideología romántica	121
1.5.1.c. Ideología progresiva	122
1.5.2. Ideologías educativas y posiciones éticas	123
1.5.3. Ideologías educativas y posturas epistemológicas	125
1.5.4. Ideologías educativas y teorías psicológicas	126
1.6. Contenido axiológico de los programas educativos	128
1.6.1. Taxonomía de los valores según la pedagogía axiológica.....	128
1.6.2. Criterios de selección de los valores	129
1.6.3. Propuestas de contenido para programas de educación en valores	130
1.7. Dimensiones y estrategias para la enseñanza de la educación en valores	131
1.7.1. Enfoques teóricos y métodos para la enseñanza de educación en valores	132
1.7.1.a. Enfoque tradicional	132
1.7.1.b. Enfoque innovador	133
1.7.2. Clasificación de los tipos de vehículos	135
1.7.3. Organización de los vehículos	135
1.7.3.a. Uso de la autoridad y referencia a la norma	136
1.7.3.b. Uso de la autoridad y atención a las necesidades afectivas	137
1.7.3.c. Uso de la autoridad y elaboración de la norma abstracta	137
1.7.4. Estrategias y técnicas para la enseñanza de educación en valores	139
1.8. Criterios de elaboración de programas de educación en valores.....	143
1.9. La evaluación y educación en valores	145

1.9.1. Métodos de evaluación	145
1.9.1.a. Evaluación de resultado	145
1.9.1.b. Evaluación de proceso	147
2. Toma de decisión	147
2.1. Programas de ayuda a la toma de decisión	147
2.1.1. Elementos de los programas de ayuda a la toma de decisiones	149
2.1.1.a. Criterios de contenido	149
2.1.1.b. Criterios de forma	149
2.1.1.c. Criterios de edad de aplicación	151
2.1.2. Concreción de los programas de ayuda a la toma de decisión	153
2.1.2.a. Importancia de los programas de ayuda a la toma de decisiones	153
2.1.2.b. Análisis del MAUD	154
3. Relación entre valores y toma de decisiones	155
3.1. Relación entre valores y toma de decisión mediante Modelos Cognitivos Sociales	157
3.2. Importancia del contexto en la relación entre toma de decisiones y valores	158
3.3. Implicación de los valores en la ponderación de importancia de alternativas en el proceso de toma de decisiones	159
3.4. Los valores y los sesgos de decisión	160
3.5. Los valores y los programas de ayuda a la toma de decisión	161
3.6. Toma de decisiones y programas de educación en valores	162
4. Síntesis	163
Capítulo IV. Método	165
1. Presentación de la investigación	166
1.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	166
2. Diseño	170

3. Variables	171
4. Participantes	174
4.1. Sexo	179
4.2. Edad	180
4.3. Titularidad del centro	182
4.4. Curso	183
5. Instrumentos de medida	185
5.1. Escala de valoración de la dificultad e importancia de las decisiones frecuentes	186
5.1.1. Fiabilidad del instrumento	187
5.1.1.a. Sub-escala importancia	187
5.1.1.b. Sub-escala dificultad	188
5.1.2. Validez de la escala	188
5.1.3. Características generales del instrumento	191
5.2. Cuestionario de estilos de toma de decisión	192
5.2.1. Validez del instrumento	193
5.2.2. Fiabilidad del instrumento	195
5.2.3. Características generales del instrumento	196
5.3. Cuestionario de evaluación de las preferencias de valor	196
5.3.1. Fiabilidad del instrumento	198
5.3.2. Validez del instrumento	199
5.3.3. Características generales del instrumento	200
6. Procedimiento	201
7. Análisis estadísticos	203
Capítulo V. Resultados	205
1. Análisis descriptivo	205
1.1. Preferencias de valor de los adolescentes (OE1).....	205
1.2. Valoración de importancia de los temas frecuentes de la toma de decisión de los adolescentes (OE1)	209
1.3. Valoración de dificultad de los temas frecuentes de la toma de decisión de los adolescentes (OE1)	210

1.4. Uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE1)	210
1.5. Uso del estilo desadaptativo de toma de decisión (OE1)	211
2. Análisis de correlación	212
2.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a los temas frecuentes de decisión y el perfil axiológico de los adolescentes (HP1)	212
2.1.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 1.1)	214
2.1.2. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 1.2).....	215
2.1.3. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 1.3).....	217
2.1.4. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 1.4).....	219
2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes (HP 2)	222
2.2.1. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 2.1).....	223
2.2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 2.2).....	225
2.2.3. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 2.3).....	226
2.2.4. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 2.4).....	228
2.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (HP 3)	229
2.3.1. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 3.1)	231

2.3.2. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 3.2).....	233
2.3.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 3.3)	235
2.3.4. Relación entre valores y estilo de toma de decisión según la titularidad (HS 3.4).....	238
3. Análisis de inferencias.....	242
3.1. Preferencias de valor de los adolescentes en función de las variables sociodemográficas (OE 5).....	242
3.1.1. Preferencias de valor de los adolescentes en función del sexo (HP 4).....	242
3.1.2. Preferencias de valor de los adolescentes en función del curso (HP 5).....	245
3.1.3. Preferencias de valor de los adolescentes en función de la edad (HP 6).....	250
3.1.4. Preferencias de valor de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HP 7)	257
3.2. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de las variables sociodemográficas (OE 6).....	261
3.2.1. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función del sexo (HP8)	262
3.2.2. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función del curso (HP 9).....	263
3.2.3. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de la edad (HP 10).....	263
3.2.4. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP 11)	264
3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de las variables sociodemográficas (OE 7).....	265
3.3.1. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función del sexo (HP 12).....	265
3.3.2. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de curso (HP13).....	266
3.3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de la edad (HP 14)	267
3.3.4. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP15).....	267

3.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE 8).....	268
3.4.1. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 16).....	268
3.4.2. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del curso (HP 17).....	269
3.4.3. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 18).....	270
3.4.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP 19).....	271
3.5. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisiones (OE 9).....	272
3.5.1. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 20).....	272
3.5.2. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del curso (HP 21).....	273
3.5.3. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 22).....	274
3.5.4. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP 23).....	274
Capítulo VI. Conclusiones	277
1. Primera línea de investigación: Descripción del sistema de valores de los adolescentes, la importancia y dificultad de los temas de decisión y los estilos de toma de decisión (OE 1).....	278
1.1. Preferencia de valor.....	279
1.2. Preferencia en la valoración de importancia de los temas frecuentes de toma de decisión.....	280
1.3. Preferencia en la valoración de dificultad de los temas frecuentes de toma de decisión.....	281
1.4. Preferencia en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión.....	282
1.5. Preferencia en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión	282
2. Segunda línea de investigación: relación entre toma de decisión y valores.....	283

2.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (OE2).....	283
2.1.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (HP1).....	284
2.1.2. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 1.1).....	284
2.1.3. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 1.2).....	285
2.1.4. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 1.3).....	286
2.1.5. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 1.4).....	287
2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (OE3).....	288
2.2.1. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (HP2).....	288
2.2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 2.1).....	289
2.2.3. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 2.2).....	290
2.2.4. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 2.3).....	291
2.2.5. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del centro (HS 2.4).....	292
2.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (OE 4).....	292
2.3.1. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (HP 3).....	293
2.3.2. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 3.1).....	294

2.3.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 3.2).....	296
2.3.4. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 3.3).....	297
2.3.5. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 3.4).....	298
3. Tercera línea de investigación: Diferencias en el uso de las variables de la toma de decisión	299
3.1. Diferencias en las preferencias de valor (OE 5)	299
3.1.1. Diferencias en las preferencias de valor en función del sexo (HP 4).....	300
3.1.2. Diferencias en las preferencias de valor en función del curso (HP 5).....	300
3.1.3. Diferencias en las preferencias de valor en función de la edad (HP 6).....	301
3.1.4. Preferencia de valores en función de la titularidad del centro académico (HP 7)	301
3.2. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión (OE 6).....	302
3.2.1. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función del sexo (HP 8).....	302
3.2.2. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función del curso (HP 9).....	303
3.2.3. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función de la edad (HP 10)	303
3.2.4. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP 11)	304
3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión (OE 7).....	304
3.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE 8).....	305
3.4.1. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 16).....	306
3.4.2. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del curso (HP 17).....	306

3.4.3. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 18).....	306
3.4.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP 19).....	307
3.5. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisiones (OE 9)	307
4. Discusión	308
4.1. Preferencias de valor	309
4.2. Importancia y dificultad de la toma de decisión.....	311
4.3. Estilos de toma de decisión	312
4.4. Estilo de toma de decisiones y valores.....	414
5. Limitaciones.....	316
6. Prospectivas de futuro	318
Bibliografía	323

Índice de Anexos

Anexo I. Carta de presentación de la investigación a los centros escolares.....	365
Anexo II. Escala sociodemográfica	367
Anexo III. Variación de la fiabilidad de la sub-escala importancia si se elimina algún elemento del cuestionario	369
Anexo IV. Variación de la fiabilidad de la sub-escala dificultad si se elimina algún elemento del cuestionario	371
Anexo V. Saturación de los ítem de la escala de valores de Schwartz en los factores rotados	373

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Valores instrumentales y finales según Rokeach	24
Cuadro 2. Elementos centrales de cada modelo	35
Cuadro 3. Diferencias en la investigación según modelos de toma de decisión	75
Cuadro 4. Resumen de las variables e instrumentos utilizados en la investigación	174
Cuadro 5. Resumen de correlaciones significativas de importancia y dominios de valor en función de las variables socio- demográficas	221
Cuadro 6. Resumen de correlaciones significativas de dificultad y dominios de valor en función de las variables socio- demográficas.....	229
Cuadro 7. Resumen de correlaciones significativas del estilo adaptativo de toma de decisión y dominios de valor en función de las variables socio-demográficas	240
Cuadro 8. Resumen de correlaciones significativas del estilo desadaptativo de toma de decisión y dominios de valor en función de las variables socio-demográficas.....	241
Cuadro 9. Resumen de las preferencias de valor en función de la edad.....	257
Cuadro 10. Resumen de las preferencias de valor en función de las variables socio-demográficas.....	261
Cuadro 11. Resumen del grado de cumplimiento del OE 2 y las HP 1, HS 1.1., HS 1.2., HS 1.3. y HS 1.4	283
Cuadro 12. Resumen del grado de cumplimiento del OE 3 y las HP 2, HS 2.1., HS 2.2., HS 2.3. y HS 2.4	288
Cuadro 13. Resumen del grado de cumplimiento del OE 4 y las HP 3, HS 3.1., HS 3.2., HS 3.3. y HS 3.4.....	293
Cuadro 14. Resumen del grado de cumplimiento del OE 5 y las HP 4, HP 5, HP 6, y HP 7	299
Cuadro 15. Resumen del grado de cumplimiento del OE 6 y las HP 8, HP 9, HP 10, y HP 11	302
Cuadro 16. Resumen del grado de cumplimiento del OE 7 y las HP 12, HP 13, HP 14, y HP 15	304
Cuadro 17. Resumen del grado de cumplimiento del OE 8 y las HP 16, HP 17, HP 18, y HP 19	305
Cuadro 18. Resumen del grado de cumplimiento del OE 9 y las HP 20, HP 21, HP 22, y HP 23	308

Cuadro 19. Correspondencias de las preferencias de valor de los adolescentes entre el estudio de Balaguer et al. (2006) y la presente investigación.....	310
--	-----

Índice de Figuras

Figura 1. Pirámide de las necesidades humanas	19
Figura 2. Modelo de Schwartz de las relaciones entre valores	26
Figura 3. Clasificación de las teorías de tomas de decisión	67
Figura 4. Propuesta integradora de los modelos prescriptivos y descriptivos	76
Figura 5. Formato de respuesta de la escala de importancia y dificultad de las decisiones	187

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo	180
Gráfico 2. Distribución de la muestra final en función de la edad en porcentajes	181
Gráfico 3. Distribución de la muestra final en función de la edad y curso en frecuencias	182
Gráfico 4. Distribución de la muestra final en función de la titularidad del centro de estudio	183
Gráfico 5. Distribución de la muestra final en función del curso	184
Gráfico 6. Distribución de la muestra final en función del curso y titularidad del centro	185
Gráfico 7. Distribución de las preferencias de valor de la muestra	209

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra en función de la edad, tipo de centro, curso y sexo	176
Tabla 2. Distribución de la población por sexo, curso y titularidad del centro de estudio	178
Tabla 3. Representación de la población en porcentajes por sexo, cursos y titularidad del centro de estudio	178
Tabla 4. Distribución de la muestra por sexo, cursos y titularidad del centro de estudio	179
Tabla 5. Saturaciones de los factores extraídos de la escala de importancia y dificultad	189
Tabla 6. Saturación de cada ítem en los factores rotados de la escala de importancia y dificultad	190
Tabla 7. Correlaciones entre los factores de la escala original de estilos de toma de decisión.....	193
Tabla 8. Saturación de cada ítem en los factores de la escala de estilos de toma de decisión	194
Tabla 9. Saturación de cada valores en los valores de orden superior	200
Tabla 10. Preferencias de valor muestra final	206
Tabla 11. Preferencias de valor de orden superior muestra final	208
Tabla 12. Correlación entre Importancia y dominios de valor muestra final	213
Tabla 13. Correlación entre Importancia y dominios de valor en función del sexo	215
Tabla 14. Correlación entre importancia y dominios de valor en función del curso	217
Tabla 15. Correlación entre importancia y dominios de valor en función de la edad	219
Tabla 16. Correlación entre importancia y dominios de valor en función de la titularidad del centro.....	220
Tabla 17. Correlación entre dificultad y dominios de valor muestra final	223
Tabla 18. Correlación entre dificultad y dominios de valor en función del curso	224
Tabla 19. Correlación entre dificultad y dominios de valor en función del curso	225
Tabla 20. Correlación entre dificultad y dominios de valor en función de la edad	227
Tabla 21. Correlación entre dificultad y dominios de valor en función de la titularidad del centro	228
Tabla 22. Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor	230

Tabla 23. Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función del sexo	232
Tabla 24. Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función del curso.....	234
Tabla 25. Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función de la edad	237
Tabla 26. Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función de la titularidad del centro	239
Tabla 27. Preferencias de valor grupo de varones	242
Tabla 28. Preferencias de valor grupo de mujeres.....	243
Tabla 29. Contraste de medias de las preferencias de valor en función del sexo	244
Tabla 30. Preferencias de valor grupo 2º ESO	246
Tabla 31. Preferencias de valor grupo 4º ESO	247
Tabla 32. Preferencias de valor grupo 2º de Bachillerato	247
Tabla 33. Análisis de varianza de las preferencias de valor en función del curso	248
Tabla 34. Contrastes post-hoc análisis de varianza inter-curso	249
Tabla 35. Preferencias de valor grupo 13 años.....	251
Tabla 36. Preferencias de valor grupo 14 años.....	252
Tabla 37. Preferencias de valor grupo 15 años.....	252
Tabla 38. Preferencias de valor grupo 16 años.....	253
Tabla 39. Preferencias de valor grupo 17 años.....	253
Tabla 40. Preferencias de valor grupo 18 años.....	254
Tabla 41. Preferencias de valor grupo 19 años.....	255
Tabla 42. Análisis de varianza de las preferencias de valor en función de la edad	256
Tabla 43. Preferencias de valor grupo centros de titularidad pública	258
Tabla 44. Preferencias de valor grupo centros de titularidad privada	259
Tabla 45. Contraste de medias de las preferencias de valor en función de la titularidad del centro	260
Tabla 46. Contraste de medias de la importancia en función del sexo.....	262
Tabla 47. Media de las puntuaciones de importancia en los grupos de sexo	262
Tabla 48. Análisis de varianza de la importancia en función del curso	263
Tabla 49. Análisis de varianza de la importancia en función de la edad	264
Tabla 50. Contraste de medias de la importancia en función de la titularidad del centro	264
Tabla 51. Contraste de medias de la dificultad en función del sexo	265
Tabla 52. Media de las puntuaciones de dificultad en los grupos de sexo	266
Tabla 53. Análisis de varianza de la importancia en función del curso	266
Tabla 54. Análisis de varianza de la importancia en función de la edad	267

Tabla 55. Contraste de medias de la dificultad en función de la titularidad del centro	268
Tabla 56. Contraste de medias del estilo adaptativo de toma de decisión en función del sexo	269
Tabla 57. Media de las puntuaciones del estilo adaptativo de toma de decisión en los grupos de sexo	269
Tabla 58. Análisis de varianza del estilo adaptativo de toma de decisión en función del curso	270
Tabla 59. Análisis de varianza del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la edad	270
Tabla 60. Contraste de medias del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro	271
Tabla 61. Contraste de medias del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del sexo	273
Tabla 62. Análisis de varianza del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del curso	273
Tabla 63. Análisis de varianza del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la edad	274
Tabla 64. Contraste de medias del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la titularidad	275
Tabla 65. Resumen de diferencias de medias significativas de importancia, dificultad, estilo adaptativo y estilo desadaptativo de toma de decisión	275

Introducción

Valores y toma de decisiones son dos aspectos fundamentales e inherentes al ser humano. Los mecanismos sistémicos que los ponen en marcha tienen una estrecha relación con la educación. Tradicionalmente los valores han formado parte, de manera implícita o explícita, de los procesos y contenidos de los programas educativos. De igual modo, se espera que los educandos lleven a cabo decisiones en el devenir de su proceso educativo, adquiriendo esta habilidad mediante actividades formativas específicas o de un aprendizaje intuitivo en su día a día. Ambos elementos –valores y toma de decisiones- se interrelacionan en la medida en que forman parte del contenido y el proceso formativo de la persona.

Alcanzar una solución ante una situación supone dar una serie de pasos desde la percepción del problema hasta la adopción de la alternativa elegida. Este proceso, más o menos pautado, tiene entre sus fases fundamentales la valoración de las consecuencias asociadas a cada solución tentativa. Esta valoración es diferente en cada persona aun cuando otros condicionantes son similares y se mantienen invariables. Son, por lo tanto, variables internas de cada sujeto las que determinan dichas diferencias.

En este sentido, los valores que determinan el sistema axiológico de las personas intervienen en la estimación de la deseabilidad de las consecuencias asociadas a cada alternativa de solución.

Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo en el campo de la toma de decisión (Mann & Friedman, 2002, Gambará y González, 2006) han mostrado que existen

variables que explican las diferencias interindividuales en el proceso de toma de decisión. Así, las valoraciones de importancia y dificultad de los temas frecuentes de decisión o el estilo preferente de uso de estrategias de toma de decisión permiten conocer más a fondo el complejo problema de la toma de decisiones.

Cabe entonces plantearse una posible vinculación entre el sistema axiológico de los adolescentes y las variables implicadas en la toma de decisión a la luz de las características sociodemográficas que describen a los sujetos.

Es, por lo tanto, pertinente cuestionarse el siguiente problema de investigación: ¿existen discrepancias en el procesos de toma de decisiones de los adolescentes en función del sistema de valores que adoptan?

El propósito de esta tesis es analizar los valores como uno de los componentes del proceso cognitivo de toma de decisión de los adolescentes en los últimos cursos de ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato, tomando en consideración la influencia que los valores tienen en los juicios, en los hábitos y en las conductas finales de estos jóvenes.

En la enseñanza de la capacidad de toma de decisión de los adolescentes están implicados padres, maestros, profesores y muchos otros agentes educativos. A tal efecto, con el fin de facilitar la redacción y lectura del informe de investigación se ha empleado el masculino genérico. No obstante, dada la circunstancia, cada uso de términos realizado en masculino debe entenderse como inclusivo de ambos sexos. No será así cuando se examinen los resultados de los análisis de las diferencias en las variables del estudio en función del sexo, en cuyo caso se diferencia explícitamente entre el grupo de varones y mujeres.

El estudio de las variables manejadas en este trabajo tiene un largo recorrido histórico. Por un lado, ya los filósofos clásicos se cuestionaron sobre el papel de los valores como estabilizadores de la psique y moduladores de los comportamientos. Este tratamiento sigue vigente en nuestros días desde diferentes disciplinas tales como la sociología, la política y/o la psicología.

Desde la ciencia psicológica, la primera aproximación conceptual del termino la realizó Allport y Vernon (1933), sin embargo, posteriores revisiones han aportado nuevos modelos, pasando de la *propuesta de necesidades* de Maslow (1943) a la *categorización dicotómica* de Rokeach (1968) o al *sistema* dinámico circular de

Schwartz (1973), todos ellos amparados en numerosos estudios de validación y con un alto nivel de aceptación en la actualidad.

Por otro lado, la investigación sobre la toma de decisión tiene su origen en el siglo XVII con los primeros trabajos de Bernouilli (1738). Sin bien, las implicaciones de la tarea decisoria en las acciones cotidianas extendieron el interés a otras áreas como la economía, la política, el deporte o la psicología.

Analizando la implicación de los valores y la toma de decisión en la educación, ambas variables tienen un papel fundamental. Las normativas internacionales que regulan los derechos del niño o que establecen criterios de evaluación del sistema educativo de los países recogen la importancia del contenido axiológico y del ejercicio de la elección en libertad. De igual modo, la legislación española regula, desde la norma suprema de la Constitución hasta los diferentes desarrollos normativos, la importancia de dotar a la educación de valores.

Si se atiende al nivel más nuclear de los niños y adolescentes, incluir el contenido axiológico y toma de decisión a los programas educativos propios de la educación formal y no formal en edades tempranas garantiza un desempeño eficaz de la competencia decisora y un sistema de valores coherente durante la adolescencia.

Además, el momento evolutivo correspondiente a la adolescencia supone el desempeño constante de la tarea decisoria en cuestiones que vertebran la vida social y familiar de los adolescentes así como en aquellas que atienden a la planificación de su vocación académica y profesional. Esto implica que la persona que tiene que decidir haya desarrollado una buena habilidad en toma de decisión así como un ajustado sistema de valores con el que establecer criterios de juicio de las alternativas.

Por ello, el objetivo principal de la presente tesis es conocer si existen diferencias en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes en función de su sistema axiológico

En cualquier caso, la ausencia total de programas de enseñanza y ayuda a la toma de decisiones, a partir de los valores de las personas evidencia un espacio que es necesario cubrir.

En relación a la presente tesis, se debe tener presente que la experiencia profesional del doctorando se ha centrado en la formación en valores de adolescentes en

contextos de educación formal y no formal. De este modo, ha trabajado diseñando, coordinando y desarrollando proyectos de educación en valores basados en el *Escultismo*¹ tanto dentro como fuera de España. También, en diferentes actuaciones educativas llevadas a cabo con alumnos y padres en varios centros escolares de la Comunidad de Madrid. Por último, ha participado en varios equipos responsables de la realización de documentos guía de educación en valores y formación de educadores de menores y adolescentes de la federación scout ASDE-Scouts de España.

Por otro lado, este trabajo tiene su germen en la investigación que tuvo lugar con la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, en un trabajo que tuvo por título “Similitud de importancia de valores en grupos de iguales de adolescentes”. Posteriormente, el autor de este trabajo ha centrado su investigación en la dimensión axiológica del ser humano, buscando la aplicación educativa de los axiomas y estudiando su relación con otras variables psicológicas.

Este perfil se ajusta a las inquietudes que motivan la realización de la presente tesis y que se apoyan en cuatro ejes vertebradores:

- El conocimiento de las preferencias de valor de los adolescentes según el modelo de diez valores universales de Schwartz. Este modelo, cuenta con un gran acuerdo por parte de los investigadores en la dimensión psicológica de los valores, propone diez valores comunes a todas las culturas organizados en una estructura circular que explica el carácter dinámico del mismo.
- El análisis de las variables implicadas en el proceso decisorio según la propuesta de autores con Baron y Brown (2012) o Gambará y González (2003). Dentro de este grupo de variables están incluidas las valoraciones de dificultad e importancia de las decisiones y los estilos de afrontamiento de la toma de decisión empleados.
- La relación de valores que estructuran el sistema axiológico con las variables relacionadas con el proceso de toma de decisión.
- Y, sobre todo, la aplicación de estas variables y el entendimiento de su mutua relación en el desarrollo de programas específicos de ayuda y enseñanza a la

¹ Método educativo basado en la educación por la acción, el trabajo en pequeños grupos, la vida en la naturaleza y el apoyo en la Ley Scout. Esta propuesta metodológica estructura el trabajo educativo de los grupos scout.

toma de decisiones en función de los valores de los educandos.

Con todo, el abordaje de estos ejes permitirá al investigador realizar una propuesta para el diseño de programas educativos de competencia decisora y de educación en valores.

En consecuencia, la tesis se estructura en cinco grandes apartados: 1) marco teórico; 2) marco empírico; 3) conclusiones; 4) referencias y 5) anexos. Además de la introducción y los agradecimientos a las personas e instituciones que han colaborado en la realización y finalización de esta tesis doctoral. Cada uno de estos apartados tiene, a su vez, diferentes capítulos y subapartados que se describen brevemente a continuación.

Así pues, el primer apartado, marco teórico, está compuesto por tres capítulos que pretenden dar solidez a la investigación a partir de una fundamentación teórica y una revisión del estado de la cuestión de cada una de las variables.

El primer capítulo presenta las bases teóricas de los valores. Tras una breve aclaración conceptual del término valor y el origen histórico de su estudio en diversas disciplinas, se pasa a exponer los principales modelos de valor propuestos por Maslow (1943), Rokeach (1968) y, finalmente, Schwartz (1973). Este último es el modelo que se desarrolla con mayor detalle al ser el que se ha tomado como referencia durante la fase experimental de la investigación. A continuación se presenta el modelo evolutivo con el que Kohlberg (1984) explica el desarrollo de la dimensión axiológica de la persona, desde los primeros años hasta la vejez. Por último, se presentan las diferentes metodologías que se han empleado para llevar a cabo la evaluación de los axiomas. Todos estos modelos siguen teniendo vigencia en la actualidad y son recientes en la investigación sobre valores.

El segundo capítulo se exponen los principios teóricos de la toma de decisión, comenzando con la presentación conceptual del término y todos los elementos presentes en el proceso de toma de decisión. Se continúa con el planteamiento de los tres modelos explicativos de la toma de decisión: en primer lugar, el *modelo normativo* cuyo máximo exponente es Von Neumann y Morgenstern (2007); en segundo lugar, el *modelo descriptivo* de Kahneman y Tversky (1979); y, finalmente, el *modelo prescriptivo* (Aguilar, 2004) como una síntesis de ambos. La exposición del proceso pautado de toma de decisión descrito por Baron y Brown (2012) da paso a la explicación del desarrollo de la competencia decisora de los adolescentes. Finalmente, el capítulo acaba con la presentación de los estilos de toma de decisiones y los sesgos

que los adolescentes emplean durante su proceso de toma de decisión.

El último capítulo del marco teórico presenta los principios pedagógicos de la educación en valores y la toma de decisión, con los desarrollos normativos que los sostienen y los programas de enseñanza en valores y de ayuda que se han llevado a cabo hasta el momento. Finalmente, se ponen en relación ambas variables –educación en valores y toma de decisión- en consonancia con el objetivo de la investigación.

El apartado que compone el marco empírico, segundo gran apartado de la tesis, está formado por dos capítulos. El primer capítulo incluye el diseño de la investigación con la presentación de los objetivos y las hipótesis que se derivan de ellos. Posteriormente, se expone el diseño de investigación empleado; el proceso de selección y las características de los participantes; la definición de las variables y la descripción de los instrumentos y sus características psicométricas. Finaliza con la presentación de los análisis de datos que se han empleado para contrastar las hipótesis de la investigación.

En el segundo capítulo se describen pormenorizadamente los resultados de los análisis estadísticos realizados. Este capítulo se estructura en ocho subapartados que incluye los análisis de datos utilizados para tratar de dar respuesta a cada una de las hipótesis en la muestra general y en los grupos formados por las variables sociodemográficas elegidas para el estudio.

Por otro lado, el apartado de conclusiones se constituye como un único capítulo con cuatro subapartados. En el primero, se expone el nivel de cumplimiento de las hipótesis del estudio y la interpretación que explica dichos resultados. El segundo subapartado recoge la discusión de los resultados encontrados frente a otros hallazgos de diferentes estudios que han abordado la toma de decisión y la dimensión axiológica en todas sus dimensiones. Finalmente, se describen, en los otros dos apartados, las limitaciones propias del proceso de investigación y las perspectivas de futuro a la luz de los resultados obtenidos.

Capítulo I. Bases y fundamentos teóricos de los valores

Toda conducta humana está irremediabilmente vinculada a unos axiomas que la modulan. Desde este punto de vista, el conocimiento y análisis de las conductas pasa por la comprensión de qué son los valores y cómo afectan a las cogniciones, emociones y acciones que las personas tienen.

Las aproximaciones que históricamente se han realizado sobre el estudio de los valores desde las diferentes disciplinas coinciden en otorgarles un carácter intangible pero de alta relevancia en la comprensión de las personas, tanto en su dimensión individual como social. Así, campos como la filosofía, la antropología o la sociología se han preocupado en conocer el origen epistemológico de los valores y el proceso por el que unos valores y no otros son aceptados en un grupo o en una sociedad. Al respecto, la psicología no se ha mantenido ajena y desde su rama social ha abordado la investigación del modo en que las personas crean los valores, así como la interrelación que mantienen con los restantes procesos cognitivos de otros sujetos.

Independientemente del área desde que se aborden los valores, existe consenso en definir los valores como cualidades otorgadas a las personas, hechos y objetos que les confieren una cualidad de deseabilidad que permite a los individuos significarse respecto a ellas.

Por todo ello, en el presente capítulo se aborda el estudio histórico de los valores desde la psicología, así como los diferentes componentes teóricos que conforman este constructo psicológico. No obstante, se desarrolla más extensamente el modelo de

Schwartz al tener un mayor nivel de aceptación y ser, además, el enfoque utilizado para la presente investigación.

A continuación, considerando los valores como constructos cognitivos, se describen las etapas evolutivas que han de superar las personas para lograr un buen desempeño en la construcción y manejo de los valores. Por último, se describen las diferentes herramientas empleadas en la medición de los valores y los potenciales y limitaciones que estos tienen.

1. Aproximaciones conceptuales

Existe un uso indiscriminado e indiferenciado de los siguientes términos: *principio*, *valor* e *ideal*. El empleo polisémico de estas palabras provoca equivocaciones e interpretaciones erróneas que deben ser aclaradas y superadas.

Aunque relacionadas entre sí, la especificidad de estas voces y lo concreto del tema que nos atañe hace obligatorio delimitar el contenido de cada uno de estos términos. Así, Berkowitz (1995) señaló que esta indefinición de constructos constituía uno de los principales problemas en el avance del conocimiento y la investigación en el campo de los valores, ya que han sido pocos los autores que han hecho un esfuerzo real por concretar y diferenciar conceptualmente los términos utilizados en este campo de investigación y el modo de emplearlos. Según Berkowitz (Op. cit), el empleo indistinto de los términos pertenecientes al campo semántico de los valores se ha hecho, en la mayor parte de los casos, siguiendo criterios azarosos o de impacto retórico. Por ello, con el fin de sentar las bases terminológicas y evitar ambigüedades, en el presente apartado se pretende arrojar luz al respecto y tratar de acotar conceptualmente estos términos.

1.1. Principios

Desde un punto de vista filosófico moderno, para Kant (2001), los principios son aquellas proposiciones primarias que engloban la idea general de la voluntad y que incluyen muchas reglas prácticas. Jerárquicamente, los principios constituyen ideas superiores a los valores en tanto en cuanto están formados por un conjunto de valores que orientan y guían la conducta de una sociedad o un grupo de individuos (Moreno, 2013). Desde este enfoque, el seguimiento de unos principios presupone la libertad de las personas al actuar sin coacción externa.

Desde la psicología, el abordaje de los principios ha seguido la estela filosófica crítica expuesta con anterioridad (Garcés, 1988; Moreno, 2013). Mientras que, desde el campo de la sociología, se ha centrado en el modo de transmisión entre los sujetos, observándose que pertenecen al ámbito común de la cultura y de la conciencia colectiva. Desde este punto de vista, la educación se ha nutrido de los aportes de la filosofía, la psicología y la sociología para estudiar los procesos educativos con los que los principios son transmitidos a los sujetos a través del proceso de socialización y culturización.

1.2. Ideales

Los ideales son los estados o procesos inalcanzables en un tiempo y estado dados pero infinitamente aproximables (Davidov, 1986). Se trata de metas impuestas por el propio ser humano para guiar sus objetivos y acciones en orden a alcanzar los ideales propuestos. Estas metas pueden ser fijadas individualmente por cada sujeto o establecidas cultural o socialmente por un conjunto de miembros. Tomando como referencia el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2009), los procesos de socialización de los agentes primarios (tales como la familia, la escuela o los iguales) o los agentes

más distales (tales como los medios de comunicación), tienen un papel fundamental en el establecimiento de los ideales y la transmisión cultural de dichos valores a los nuevos miembros.

1.3. Valores

Al igual que los anteriores términos, los valores son objeto de estudio de la psicología cognitiva al tratarse de producciones o cogniciones similares a los pensamientos, a las ideas imaginativas, etc. Sin embargo, la función que los valores cumplen en el nivel afectivo, cognitivo y conductual de los sujetos es muy diferente a la de los principios e ideales (Rosabal, Lozada, Rodríguez, González, y Barrera, 2011). Los valores, en tanto actúan como criterio de juicio y evaluación de lo deseable, tienen un efecto directo sobre la conducta.

De tal modo, los valores se constituyen como una cualidad que confiere a las cosas, hechos o personas una estimación positiva o negativa; en definitiva se trata de características morales que toda persona posee (Sinay, 2013).

Asimismo, los valores pueden tener una vertiente individual en tanto en cuanto son asignables a un sujeto particular. También pueden referirse a una vertiente social si se atiende al conjunto de ejemplos que la sociedad propone en las relaciones sociales (González, 2012). Podría decirse que los valores son creencias de mayor rango, compartidas por todos los miembros de una cultura y que surgen del consenso social.

Dependiendo del ámbito de estudio, la conceptualización que se da del término varía sustancialmente. A continuación se realiza una revisión terminológica atendiendo a las aportaciones de diferentes campos afines a la temática de estudio.

1.3.1. Conceptualización desde la filosofía

Desde un punto de vista moderno, los valores son entendidos como creencias que rigen y dirigen la vida de las personas, y que éstas asumen y establecen tras un proceso de selección (Tunnermanh, 1999). Dichos valores son agregados a la identidad de la persona y tienen reflejo en sus comportamientos. Esta implicación directa de los valores en el modo de actuar otorga al ser humano la capacidad de optar entre varias alternativas de acción siempre y cuando tenga claramente establecidos sus valores. En consecuencia, la conducta observable es un reflejo de los valores que estructuran el sistema de valores de las personas. Esto tendrá implicaciones directas en los procesos de evaluación axiológica.

Esta conceptualización filosófica de los valores tiene relación directa con la psicología desde una doble vertiente. En primer lugar, desde el enfoque fenomenológico de la afectación de los valores en la conducta; y, en segundo lugar, desde la función estabilizadora del sistema de valores en la *psique* de las personas. Por tanto, un sistema axiológico claro y bien establecido puede producir bienestar al permitir a las personas tener criterios con los que tomar decisiones. Por el contrario, un sistema de valores difuso o incoherente tiende a generar malestar e incertidumbre al dificultar el proceso de toma de decisiones.

Por su parte, Da Rochas (1999) relacionó el contenido axiológico con una reflexión propia de la dimensión ética. Desde esta consideración surgen las dos corrientes filosóficas sobre el origen del *bien* y, por tanto, de los valores que se emplean como criterio de juicio de aquellas conductas que se consideran deseables. La primera corriente, *universalista*, apunta la noción del bien a una capacidad innata y universal del ser humano, pudiendo distinguir lo que es correcto de manera instintiva. La segunda corriente es la *circunstancialista* que propone el contacto y el aprendizaje social como la génesis de la concepción del bien. Mediante los procesos de socialización, las personas negocian y aprenden aquellos aspectos relacionados con los intereses colectivos que facilitan la supervivencia y el progreso de la sociedad. De estos intereses se infieren los valores que son aceptados por la sociedad y que permiten servir como

criterio para los juicios que se realizan sobre lo deseable. Este enfoque se relaciona estrechamente con el *Contrato Social* propuesto por Rousseau (Roberto Darós, 2013).

1.3.2. Conceptualización desde la sociología

De modo general, las ciencias sociales consideran a los valores como posibilidades entre diferentes modos de actuación ordenados jerárquicamente. Esta ordenación surge de la concepción que tiene el conjunto de la sociedad, lo que otorga una dimensión social a los valores. Dicha idea concuerda con la concepción de los valores como algo cambiante en función de lo que es deseable en la sociedad propuesta por Rokeach (1973). Según esto, comprender los valores de una sociedad supone conocer los intereses y sistemas representativos de los sujetos que la componen y viceversa (Cayón y Pérez, 2008).

La conceptualización de los valores desde la sociología está relacionada con dos aspectos fundamentales del ser humano (Cayón y Pérez, 2008): 1) la capacidad de trascender lo existente para buscar alcanzar la idea; 2) la capacidad de elegir y mostrar preferencia por un modo de ser o estar deseable.

Al respecto, Kornblit (1994) integra el enfoque sociológico con la psicología para conceptualizar los valores desde la *psicología social* como estructuras cognitivas y complejas con una función de evaluación y de conducta que facilita al sujeto la interpretación de la realidad y le aporta un contenido cultural compartido por todos los miembros de una sociedad.

Por otro lado, Romero (1998), desde una perspectiva puramente sociológica, otorga a los valores tres dimensiones bien diferenciadas: 1) *cognitiva*: perteneciente al ámbito de las creencias, transforma al valor en una creencia prescriptiva, lo que supone que el compromiso con dicho valor lleva asociado una conducta concreta que es preferible a otra; 2) *motivacional*: los valores, como concepto, pertenecen al ámbito de las metas y objetivos, lo que suponen un acicate o motivación para el individuo que le mueve a actuar y comportarse de un determinada manera; 3) *ética*: los valores son

aceptados por el conjunto de la sociedad por la mejora que suponen para las personas que forman parte de la misma. Esta ética promueve el entendimiento, el respeto y la paz. En este sentido, los valores son socialmente positivos. El conjunto de valores que, por contrato social, es asumido por el conjunto de la sociedad conforma el comportamiento ético; en contraposición del sistema personal, que pertenece al campo de la moral.

1.3.3. Conceptualización desde la psicología

Las personas emiten constantemente juicios de valor respecto a lo que es o no deseable. Dichos juicios son subjetivos desde el momento en que son potencialmente diferentes de los juicios emitidos por cualquier otro sujeto con el que comparten la misma situación. Sin embargo, estos juicios verbalizados son el primer resultado visible de una estimación basada en unos valores que no son conocidos a no ser que el propio sujeto los verbalice.

Desde esta perspectiva, los valores, como constructos psicológicos, tienen una influencia clara en las acciones de las personas y, por tanto, son objeto de estudio de la psicología. De tal manera, los valores ayudan a predecir y controlar la conducta observable.

La primera aproximación al estudio de los valores desde el ámbito de la psicología es la realizada por Maslow (1943), el cuál entiende los valores como necesidades que tiene todo ser humano. Previo a este autor, otros psicólogos como Allport y Vernon (1933) abordaron el tema de los valores, pero asemejando éstos a rasgos de la personalidad e incluyéndolos en instrumentos de medición diseñados para evaluar tales dimensiones.

Posteriormente, Rokeach (1968) redefinió el concepto de valor desde un punto de vista psicológico. Su conceptualización se aleja del carácter innatista que otorga Maslow a los valores y establece un efecto directo del sistema axiológico de la persona sobre las actitudes y conductas. En este sentido, los valores tienen la función de

suministrar información con la que evaluar y criticar aquellas conductas que son deseables. La conceptualización de valor aportada por Rokeach ofrece una doble dimensión al concepto. Por un lado, le otorga un componente cognitivo dado que es una creencia generada por la persona como resultado de una tarea neurológica; por otro lado, asume la existencia de un componente afectivo vinculado a la función evaluadora de los valores.

Sin embargo, el modelo que actualmente tiene mayor vigencia es el de Schwartz (1973). Según este modelo, existen diez valores universales presentes en mayor o menor grado en todas las personas de cualquier cultura o sociedad. Para Schwartz (cit. por Balaguer, Castillo, García-Mérita, Guallar y Pons, 2006), los valores son metas deseables y de importancia variable. Estas metas, que trascienden las situaciones concretas, actúan como principios que guían las conductas y decisiones de los individuos. La conceptualización de Schwartz sobre los valores mantiene la idea de Rokeach de la influencia que los axiomas tienen sobre la conducta. Existe por lo tanto una relación directa entre valores y conducta.

Esta vinculación ha resultado importante para la medición y evaluación de los valores, ya que la observación directa de la conducta permite inferir y conocer los valores de un individuo y las prioridades que establece entre ellos.

Su definición establece además seis criterios que conceptualizan los valores (Cayón y Pérez, 2008): 1) son productos cognitivos que pertenecen al ámbito de las creencias; 2) son estados finales de conducta deseables; 3) bañan cualquier conducta o juicio que se realice en cualquier situación, trascendiendo las coyunturas específicas; 4) tienen como función guiar y evaluar la acción observable; 5) se pueden ordenar jerárquicamente según la importancia relativa que le otorga, además se pueden encontrar estructuras de prioridad según las culturas; y 6) el contenido universal de los valores y de su estructura permite investigar y conocer aspectos culturales, esta idea es coincidente con la aportada por Rokeach en su modelo.

Un enfoque que debe ser tenido en cuenta en la presente tesis, por tratar de aunar psicología y educación es el aportado por Kohlberg (1967). Según este autor, los valores son productos cognitivos en forma de creencias que contienen una carga afectiva y que se encargan de otorgar valor a lo correcto o incorrecto de aquellas situaciones o

planteamientos que resultan potencialmente perjudiciales. A su vez, tienen un carácter universal e inalterable en su prescriptividad.

Posteriormente, Cantillo, Encinas y Salazar (2002) han tratado de simplificar la definición de los valores, entendiéndolos como aquellas acciones consideradas como valiosas que realizan las personas. No obstante, las acciones no son valiosas en sí mismas, sino que es el valor asociado a dicha acción (acordado social o culturalmente) el que hace buena a dichas acciones. Para poder realizar estas valoraciones es necesario interiorizar la escala de valor y poder justificar racionalmente la estimación racionalmente. Para estos autores el concepto de valor humano se encuentra inexorablemente unido al de problema moral al tratar de diferir las valoraciones de dichas acciones entre las personas.

1.3.4. Conceptualización desde la educación

La conceptualización de los valores desde el ámbito educativo engloba un amplio espectro de definiciones basadas en contenidos curriculares, propuestas metodológicas y áreas transversales.

Al respecto, Gallegos (1999) toma el modelo de valores universales de Schwartz en su reflexión de la educación en valores en la escuela. Según este autor, los valores surgen con el abandono de la concepción egocéntrica propia de la infancia y la toma de conciencia de la existencia social compartida con otras personas. Sin embargo, la propuesta de Gallegos supera la intención descriptiva de la cultura aportada por los valores de la misma para trascender al conocimiento de los valores del resto de culturas y poner a los educandos en contacto con otras opciones de valores que pueden ser asumidos por la persona o, al menos, respetados. Esta idea es coherente con la propuesta del modelo de valores universales propuesto por Schwartz¹.

Asimismo, Gallegos entiende los valores, por un lado, como contenidos transversales del currículo escolar y, por otro lado, como parte de la metodología docente

¹ Véase epígrafe 2.3 del Capítulo I

del profesor puesto que el ejemplo de su conducta tiene un efecto importante sobre la asunción de dichos valores por parte de los alumnos. Sin embargo, según su trabajo, el actual contenido axiológico en la escuela abunda en aquellos pertenecientes a la categoría de orden superior correspondiente con ‘auto-promoción’ del modelo de Schwartz. Estos valores son el control, la competencia, la velocidad productiva, el éxito social y material.

En contraposición propone dotar al currículo de valores tales como el amor, la compasión, la sabiduría, la verdad y la armonía. Con el fin último de trascender a lo individual y pasar a una dimensión social y universal en la que los individuos se preocupen de los demás.

2. Teorías de Valor

La aproximación psicológica de los valores hunde sus raíces en la filosofía. Los primeros intentos de definir e integrar los valores en la comprensión global del ser humano parte de Aristóteles, el cuál aporta la primera conceptualización de los valores. No obstante, son Brentano y Nietzsche los que hacen que, actualmente, la axiología sea considerada un disciplina filosófica (Valmaseda, 2012).

Desde que a comienzos del siglo XX surgiera la primera teoría de valor a partir de campos afines a la psicología formulada por Scheler (Schwartz, 1992), se han ido dando numerosas clasificaciones y formulaciones de los diferentes tipos de valor, resultando un espectro muy amplio contemplado en diferentes taxonomías y definiciones.

Si bien, desde un enfoque puramente psicológico, la primera aproximación es la realizada por Maslow (1968) en su *teoría clásica de las necesidades universales*. Este modelo plantea una similitud conceptual entre necesidades y valores.

La evolución del estudio de la perspectiva psicológica de los axiomas derivó en el modelo propuesto por Rokeach (1973). Esta nueva aproximación ofrece la primera taxonomía que ordena a las diferentes dimensiones del valor.

El aporte más reciente y que da cuerpo teórico a la mayor parte de los estudios sobre valores que se realizan actualmente desde el campo de la psicología es el propuesto por Schwartz y Bilsky (1987). Este modelo aglutina un amplio consenso científico, por lo que es muy utilizado en las investigaciones que se realizan en este campo.

Tomando como referencia estos tres modelos se debe profundizar en el conocimiento de las diferentes componentes teóricas que explican los valores desde la psicología.

2.1. Principales componentes de la teoría de las necesidades básicas de Maslow

Maslow aterriza en el campo de estudio de los valores en un momento en el que la investigación se debatía entre estudiar ‘lo que es’ o ‘lo que debería ser’, entendiendo esto como la ciencia de la ética (Garcés, 1988). Por eso, los trabajos de Maslow sobre los valores han sido considerados como la primera aproximación pura a este campo de estudio desde la psicología.

Maslow (1943) rompe con lo establecido hasta el momento y propone una base biológica a los valores, asimilando el concepto *valor* con el de necesidad innata del ser humano. Para él, los valores surgen de la priorización de aquello que es deseable y/o necesario para satisfacer una necesidad (Maslow, 1968). Distingue además entre *necesidades básicas* que son aquellas de carácter universal y común a todo ser humano; y *necesidades idiosincrásicas* que son las que marcan las diferencias entre individuos.

Partiendo de esta definición, Maslow pone el acento en el proceso de elección, entendiendo que aquellas personas psicológicamente sanas tendrán una capacidad innata para optar por aquello que les resulta beneficioso. Es lo que llamó el *principio de buena elección* (Maslow, 1968). De estas elecciones de lo beneficioso surgen los valores que rigen o han de regir la conducta del ser humano.

Dichos valores se generan en la sociedad, las instituciones y la cultura. Sin embargo, los nuevos miembros de un sistema social se han de culturizar, adquiriendo y haciendo suyos estos valores. Este proceso de adquisición de valores se da en la relación del *Yo* con la cultura y el mundo. En consecuencia, se trata de un proceso doble de desarrollo innato de la capacidad de libre elección y de socialización de valores universales.

En su modelo, Maslow usó un listado de valores vinculado inexorablemente a una jerarquización establecida. Como se describía anteriormente, asimiló el término valor al de necesidad y el acceso a un valor de orden superior sólo se logra tras haber alcanzado la satisfacción del inmediatamente anterior. Por este motivo, Maslow propuso cinco valores o necesidades dispuestos en forma de pirámide.

El nivel inferior –de las necesidades fisiológicas- responde a las demandas de alimentación, sueño, etc., que son básicas para la supervivencia de cualquier ser humano. Satisfechas éstas, se pasa al segundo nivel –de seguridad-, entendido como la necesidad de sentir protección frente los riesgos del entorno con recursos básicos como un hogar, una educación, salud, etc. Sólo superados estos dos niveles se accede al tercer nivel –de afecto y afiliación- en el que el sujeto ha de cubrir sus necesidades de pertenencia a un grupo social y establecer vínculos de apego con otros sujetos sociales relevantes. Las muestras de afecto e inclusión social satisfacen estas necesidades y permiten el paso al cuarto nivel –de reconocimiento- en el que el sujeto ha de buscar el respeto de los demás, el éxito en sus objetivos y el logro de las tareas propuestas. Con estos cuatro niveles superados, el quinto nivel –de autorrealización- es entendido como la tendencia natural de buscar el crecimiento en una dirección y mejorar en aspectos tales como la expresividad, la espontaneidad, la contemplación de la verdad, la creatividad, honestidad, etc., para acabar llegando a la autorrealización.



Figura 1. Pirámide de las necesidades humanas
Fuente: Garcés (1988)

Atendiendo al carácter universal de estos valores, cualquier individuo comienza por el nivel inferior de la pirámide, tratando de satisfacer sus necesidades fisiológicas más básicas hasta intentar llegar al valor superior de autorrealización.

En su sistema, Maslow (1990) establece la distinción entre *valores medios* y *valores finales*. Según esta distinción, los *valores finales* serían aquellas necesidades que son sentidas por las personas durante un periodo de tiempo, ya que la satisfacción de dicha necesidad ocupa y domina la conducta por tratar de satisfacerla. A su vez, esta misma necesidad es un *valor medio*, ya que es la vía para el logro de la necesidad o valor último de autorrealización, considerado éste el valor final por antonomasia.

En esta clasificación, los valores de la pirámide quedarían ordenados del siguiente modo: 1) *valores medios* (supuestos también valores finales durante el periodo previo a su satisfacción) que comprende a las necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de afecto y afiliación, así como a la necesidad de reconocimiento; 2) *valores finales* que recogen la necesidad de autorrealización.

La sistematización del estudio de los valores hecha por Maslow es una contribución incuestionable que sigue teniendo vigencia en la actualidad. Sin embargo, este primer modelo completo de valores abunda en la conceptualización y clasificación de los valores sin entrar en un instrumento que permita la medición de esta variable. No obstante, establece algunas condiciones metodológicas en la evaluación o investigación de los valores.

Maslow (1968), tuvo en cuenta la asimilación de los placeres y necesidades con los valores que hace y propone que los placeres cuya motivación es patológica no pueden asimilarse con aquellos placeres y necesidades fundamentados saludablemente. Por este motivo, el estudio de los valores se ha de hacer, con sujetos exitosos y desarrollados, es decir, aquellos que alcanzaron el nivel superior de satisfacción de sus necesidades de autorrealización. Estos sujetos, al haber “recorrido” todo el camino propuesto en la pirámide de necesidades podrán expresar con mayor certeza cómo es el desarrollo de la persona y la adquisición de los valores.

La vía que establece Maslow para estudiar los valores es mediante la elección libre entre una amplia gama de opciones propuestas. Esta posibilidad libera el estudio de los valores de las expectativas de respuestas de observadores externos.

Con estos elementos teóricos, Maslow (1943) expuso cuatro puntos que resumen su *teoría dinámica de la motivación*: 1) las necesidades más básicas no son, en sí mismas, peligrosas ni negativas; 2) las necesidades universales de la sociedad deben estar en concordancia y armonía con las necesidades de los individuos particulares, la sociedad se convierte entonces en una vía para satisfacer las necesidades de los individuos; 3) las personas mentalmente sanas tienen una tendencia natural a buscar aquello que es bueno para sí mismas y a disfrutarlo y 4) el logro de la autorrealización, aunque ansiado por todos los individuos, es alcanzado por un limitado número de sujetos. A tal efecto, lo que una persona es y lo que ansía ser convive simultáneamente en el individuo.

2.2. Principales componentes de la teoría de valores de Rokeach

Para Rokeach el estudio de los valores debía tener un enfoque amplio desde las diversas dimensiones que rodean al ser humano. Así, la filosofía, la sociología, la psiquiatría y medicina, la política y la educación debían abordar el estudio de los valores en tanto que

la vía de desarrollo de dichas áreas pasa por tomar decisiones mediadas por los valores de aquellos que las toman.

Rokeach definió los valores como creencias, sin embargo estableció tres criterios o tipos de creencias (Garces, 1988): 1) descriptiva o existencial; 2) evaluativa; 3) prescriptiva o exhortatoria. De tal modo, los valores entrarían dentro del tercer criterio –prescriptiva o exhortativa-. Así pues, los axiomas se conceptualizan como creencias ordenadas y determinantes, más o menos, permanentes que derivan en conductas personal y socialmente deseables (Lindeman y Verkasalo, 2005).

Según este modelo, los valores se organizan sobre la base de cinco criterios (Rokeach, 1973): 1) las personas tienen un número pequeño de valores; 2) las personas poseen, en todos los lugares del mundo, los mismos valores aunque en grados de importancia diferentes; 3) los valores de una persona se pueden organizar en un sistema axiológico; 4) el sustrato de los valores individuales está en la cultura, la sociedad y la personalidad de cada persona; y 5) las manifestaciones de los valores y las consecuencias de los juicios realizados a través de dichos valores se manifiestan en multitud de fenómenos objeto de investigación por las ciencias sociales.

Un elemento importante en este modelo axiológico es la conexión que determina el grado de importancia de los valores. Cuantas más conexiones tenga un valor con otros, más importancia tendrá, más central será y, por lo tanto, más resistente al cambio; por el contrario, los valores con menos conexiones serán menos importantes y su resistencia al cambio será menor. La conexión e importancia de un valor se establece según tres criterios (Rokeach, 1973). El primero es que los valores más relacionados con la propia identidad y existencia son más importantes y resistentes que aquellos menos implicados en la formación y descripción de la propia personalidad. El segundo es que existen muchas creencias y valores dentro del sistema de cada persona que representan áreas triviales y menos importantes de la persona. Este grado menor de importancia indica también pocas conexiones. Mientras que el tercero tiene que ver con la existencia de un conjunto de creencias que se adquieren por aprendizaje a través de sujetos socializadores y no por contacto con el objeto de creencia. Son los que se conocen como “creencias derivadas” (Garcés, 1988).

Por lo tanto, conociendo las conexiones que existen entre los valores, y sus consecuentes conductas, se pueden ordenar por parejas. De tal modo, la preferencia por

uno de ellos supone el rechazo del opuesto. El grado de preferencia por un valor determina el nivel de importancia otorgado; por lo que un axioma más importante o preferente será más central mientras que un axioma menos preferente será, por el contrario, más periférico.

Los axiomas de este modelo tienen una mayor o menor presencia en todas las personas. Sin embargo, tal y como apunta este autor, existen grandes diferencias individuales en el grado de importancia y prioridad otorgada a cada uno de ellos. Esta ordenación de los valores por su grado de prioridad da como resultado el sistema de valores de los individuos. Rokeach (Op. Cit.) define por lo tanto el sistema de valores como una organización permanente y estable en el tiempo que sirve a la persona como criterio de evaluación para resolver conflictos y guiar la toma de decisión en aquellas situaciones en las que están implicados más de un valor. La estabilidad temporal de esta estructura es una de las condiciones fundamentales para hablar de un sistema axiológico. Si bien, investigaciones posteriores encontraron mayor estabilidad en el tiempo en los valores finales que en los valores instrumentales (Feather, 1975).

Por otro lado, según el modelo de Rokeach, los valores se aprenden durante toda la vida gracias al contacto con los *determinantes* (Garcés, 1988). En este sentido, existe común acuerdo entre los grandes teóricos de los valores (Hollander, 1971; Reich y Adcock, 1976) en que la familia, las instituciones, los iguales o los medios de comunicación son componentes de las culturas con un claro papel en la formación de los valores. En consecuencia, desde temprano, el contacto del niño con elementos socializadores significativos y su continuación durante la juventud y hasta la adultez, resulta fundamental para el desarrollo de los valores.

En otro orden, conviene tener presente que un aspecto fundamental de este modelo es que este proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores se da por separado. Es decir, cada valor se transmite independientemente del resto, y es este carácter absoluto el que determina la estabilidad y permanencia de dichos valores (Rokeach, Op. Cit.).

Según Rokeach (1979), los valores de las personas pueden referirse a modos de conducta o a estados últimos de existencia. Esta dicotomía establece el criterio para el sistema clasificatorio de los valores propuesto en este modelo. En este sentido, el autor establece la primera taxonomía de los valores desde el campo de la psicología, a partir

de la cual organizar en categorías y subcategorías los axiomas que propone su teoría. Esta clasificación tiene una amplia aceptación entre teóricos e investigadores de los valores de diversos campos como la filosofía, la antropología o la psicología (Garcés, 1988) y aun se emplea en investigaciones de vigente actualidad (Elzo, Megías, Ballesteros, Rodríguez y Santamaría, 2014).

El sistema de categorización de Rokeach establece dos grupos principales de valores: 1) *valores instrumentales*; y 2) *valores finales o terminales*.

De estos dos grandes grupos, el primero hace referencia a aquellas creencias que priorizan modos de conducta que son deseables para la persona. Se trata de valores que empujan a actuar de un modo concreto y que conducen a un fin –paz, libertad, felicidad, bien común- El segundo grupo clasificatorio de valores engloba aquellas creencias o modos de relacionarse que hacen referencia a estados finales de existencia. Los valores finales tienen una función de refuerzo, ya que la consecución de un fin propuesto y alcanzado por el cumplimiento de los valores instrumentales se ve recompensado por el logro de los valores finales. Estos se ponen en marcha en la interacción entre sujetos.

A su vez, cada una de las categorías expuestas se divide en dos subcategorías. Cada una en función de si se prioriza un criterio social o personal (Garcés, 1988). A saber: 1) *valores instrumentales* que comprende valores *morales* y *valores de competencia*; y 2) *valores finales o terminales* que contemplan dos focos, el *interpersonal* y el *intrapersonal*.

Dentro del grupo de *valores instrumentales*, los *valores morales* se refieren a la manera de comportarse del individuo y a los modos de conducta que son deseables en la relación social con los otros individuos. Por su lado, los *valores de competencia* hacen alusión a estados últimos de existencia y engloban valores de carácter personal.

El otro gran grupo, nominado *valores finales* se clasifica a su vez en las categorías *interpersonal* e *intrapersonal*. La primera subcategoría se focaliza en el aspecto social de la persona, mientras que la segunda subcategoría pone la atención en la dimensión personal del individuo.

Cruzando las dos subcategorías de la taxonomía propuesta por Rokeach, se puede observar que los *valores morales* se relacionan con los *valores interpersonales* dado que ambos se refieren al plano más social del individuo. Por el contrario, los

valores de competencia y los que sitúan el foco en lo *intrapersonal* mantienen en común la prioridad por la dimensión individual del ser humano.

Atendiendo a la taxonomía axiológica de Rokeach, se proponen una serie de valores que, según su modelo, poseen todas las personas de modo universal en diferentes grados (Garcés, 1988).

Cuadro 1

Valores instrumentales y finales según Rokeach

Valores instrumentales	Valores finales
- Felicidad	- Valiente
- Auto-respeto	- Educado
- Tiempo libre	- Intelectual
- Salvación	- Honrado
- Seguridad familiar	- Obediente
- Satisfacción con la tarea realizada	- Lógico
- Vida confortable	- Imaginativo
- Amistad verdadera	- Capaz
- Armonía interna	- Alegre
- Madurez	- Auto-controlado
- Mundo en paz	- Capaz de perdonar
- Igualdad	- Capaz de amar
- Reconocimiento social	- Responsable
- Amor maduro	- Independiente
- Seguridad nacional	- Limpio
- Mundo de belleza	- Ambicioso
- Libertad	- Liberal
- Vida excitante	- Servicial

Nota: Fuente: Garcés (1988)

Una aportación fundamental del modelo de valores de Rokeach fue la elaboración de uno de los primeros instrumentos más utilizados en la medición axiológica. Para ello, analizó las vías de acceso a un campo de estudio intangible y complejo como son los valores. Éstos, en tanto son cogniciones creadas por la psique, no pueden observarse directamente y, por lo tanto, han de evaluarse por la expresión conductual –verbal y no verbal- que los sujetos son capaces de plasmar.

Aunque el análisis de los métodos de evaluación de los valores y de los instrumentos creados para ello será descrito posteriormente, es importante destacar el carácter novedoso de la propuesta de Rokeach en la inferencia de los valores mediante un enfoque fenomenológico.

2.3. Teoría de valores universales: el modelo dinámico de Schwartz

Tomando como punto de partida la teoría de valores de Rokeach, Schwartz (1992) planteó como eje de la formación del sistema de valores las necesidades universales. No obstante, su propuesta se distancia en la taxonomía axiológica que aquel establece. De tal modo, para Schwartz, los valores instrumentales están incluidos dentro de los *valores finales* y todos ellos responden a un principio primordial de motivación (Schwartz y Knafo, 2003). Este cambio supone una evolución importante en relación a la propuesta taxonómica de Rokeach y tiene una repercusión directa en la implicación que tienen los valores en la conducta visible de las personas. De tal manera, Schwartz entiende los valores como creencias inexorablemente unidas a las emociones que actúan como guía evaluativa de las acciones y juicios. Estos constructos sociales pueden ser ordenados por orden de importancia o prioridad, lo cual conforma el sistema de valores propio de cada individuo.

Para este autor la estructura del sistema de valores se basa en intereses y motivaciones, destacando la importancia que el contenido motivacional tiene en la formación de dichos valores. Según esta teoría, los valores humanos son necesidades surgidas de las tres exigencias universales. A saber: 1) *la función de la humanidad* como ente en el mundo social y de la naturaleza: someterse, ajustarse o explotar; 2) *las relaciones que se establecen entre individuo y grupo*, pujando por mantener el equilibrio entre el grado de autonomía y la dependencia grupal y 3) *la conducta social responsable* que atiende a las maneras de fomentar en los individuos el respeto del bienestar de los demás y la coordinación entre ellos.

De estas tres necesidades básicas surge un espectro de diez tipos de valores universales comunes a todas las culturas. Estos tipos de valores se ordenan en un continuo circular, situándose próximos entre sí aquellos cuya consecución y logro se relacionan y son congruentes. Por el contrario, se representan enfrentados con aquellos dominios de valor cuyo contenido entra en conflicto y cuya consecución simultánea es incompatible. Por lo tanto, se considera que es un sistema dinámico. Este carácter aparece claramente reflejado en el modelo gráfico que representa dicha teoría. (Lindeman y Verkasalo, 2005).

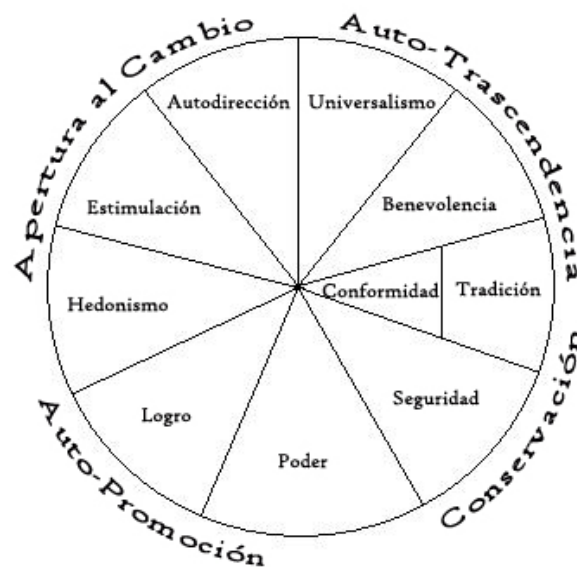


Figura 2. Modelo de Schwartz de las relaciones entre valores.
Fuente: Lindeman & Verkasalo (2005)

Este sistema circular se organiza a su vez en cuatro valores de orden superior contrapuestos entre sí ‘dos a dos’.

El primer par, *apertura al cambio* vs. *conservación*, agrupa y combina por un lado factores de estimulación y autodirección y, por otro lado, valores de seguridad, conformidad y tradición. Son tipos de valores que clasifican los impulsos de la gente a seguir sus propios intereses emocionales e intelectuales.

El segundo par, *autobeneficio* vs. *autotrascendencia*, agrupa los valores de poder y logro, oponiéndolos a los de universalismo y benevolencia. Este eje, en el cual se organizan los valores anteriormente mencionados, clasifica a las personas según el grado en que motiva a favorecer sus propios intereses, en contraposición con la

motivación a trascender las posiciones egoístas y a promover el bienestar de los demás y de la naturaleza. (Schwartz, 1992; Musitu, 2000)

Un resumen de los dominios de valor que engloban los valores de orden superior y el contenido motivacional de cada una de ellos arroja un esquema como el que se presenta a continuación (Musitu, 2000; Cayón y Pérez, 2008):

- *Apertura al cambio:*

- *Autodirección:* este valor está relacionado con la independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones. Se refleja en valores de creatividad, libertad, elección de las propias metas, curiosidad e independencia.
- *Estimulación:* la autoafirmación es la conducta básica de los sujetos que se definen por este valor. Partiendo de eso, se busca el dominio del medio ambiente, lo cual se vincula con la búsqueda de la estimulación, de la novedad y de los retos vitales. Valores tales como vida variada o atrevimiento están implícitos en este valor.
- *Hedonismo:* supone la búsqueda de experiencias afectivas positivas con las que obtener placer y beneficio personal. La relación interpersonal de los sujetos que se definen por este valor está guiada por el interés personal y el acuerdo negociado.

- *Conservación:*

- *Seguridad:* la seguridad que buscan las personas que abundan en este valor está relacionada tanto con el ámbito social como con el personal, Así, ansían obtener armonía y estabilidad social, familiar y física, buenas relaciones interpersonales, un orden social aceptado por contrato común, una reciprocidad de valores y un sentimiento de pertenencia al grupo. Todos ellos son valores relacionados con las exigencias básicas de supervivencia individual y grupal.
- *Conformidad:* la libertad y el espacio del otro limita la propia acción, por ello, la evitación del daño a las demás personas o las normas sociales compartidas guían la conducta de estos sujetos. Valores como obediencia, autodisciplina o buenos modales están incluidos dentro de este grupo.
- *Tradicición:* es la expresión de la solidaridad y la singularidad grupal. Está relacionado con el respeto y el compromiso de las costumbres e ideas de la cultura tradicional; en este grupo de normas entran tanto las normas y

tradiciones impuestas por la cultura como por grupos sociales o religiosos. Los valores que encajan en este grupo son el respeto por la tradición, la devoción, la humildad y la moderación.

- *Auto-beneficio:*

- *Logro:* la competencia para obtener recursos y aprobación social es la característica fundamental de este perfil. No obstante, tanto el logro como el reconocimiento buscado ha de ser dentro del cumplimiento de las normas acordadas. Se refleja en valores como ambición, capacidad, influencia e inteligencia.
- *Poder:* supone tener una posición social y un prestigio y control sobre las personas que pertenecen al mismo ámbito micro o macro-social. Las motivaciones a las que responde son el logro de un buen estatus social y la obtención de prestigio, control y dominio sobre las personas y los recursos.

- *Auto-trascendencia:*

- *Benevolencia:* parte de la necesidad de tener una interacción positiva con los otros para promover el bien del grupo. Se busca reforzar el bienestar de los demás y el contacto social frecuente. Se vincula con valores motivacionales tales como la ayuda, la honestidad, el perdón, la lealtad y la responsabilidad.
- *Universalismo:* surge de la necesidad de garantizar la supervivencia de las personas y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos y compartidos. Integra valores motivacionales relacionados con la madurez personal, tolerancia, sabiduría, protección del medio ambiente, bienestar social general, justicia social, igualdad, etc.

Los valores propuestos por Schwartz responden a una necesidad intrínseca propia, por eso resulta importante conocer el contenido motivacional que integran cada uno de ellos. Con este fin, Schwartz trató de corroborar empíricamente la estructura de los diez tipos de valores propuestos en su modelo. Para ello elaboró el “Schwartz Values Survey” (Schwartz & Bilsky, 1987). El SVS es una herramienta que sirve para la evaluación colectiva de los valores de un grupo o colectivo y el conocimiento del sistema de valores que los organiza. Así como para la medición individual de los valores y las prioridades de las personas.

En sus estudios, Schwartz recogió muestras de más de 40 países de diversas culturas, encontrando en los resultados el apoyo empírico al modelo teórico. Mediante técnicas de escalamiento multidimensional y análisis factorial confirmatorio, este autor obtuvo una representación espacial de la distribución de los valores.

Posteriores revisiones (Schwartz & Boehnke, 2004; Ros y Grad, 1991; Feather, 1995), algunas de ellas con muestras españolas (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006), han ido adaptando tanto el número de ítems como la formulación y el formato de respuesta (Castro y Nader, 2004; Gouveia, Clemente y Vidal, 1998), realizando en todas ellas comprobaciones de los índices de validez y fiabilidad.

2.3.1. Investigaciones basadas en el modelo de Schwartz

La medición de la estructura de valores de los sujetos ha tenido en el modelo de Schwartz el máximo referente teórico y empírico de los últimos veinte años (Lindeman & Verkasalo, 2005). Atrás han quedado modelos como el de Rokeach que, sin embargo, han sido la base de la conceptualización de la teoría de los valores universales. De tal manera, en la actualidad, numerosas investigaciones centradas en los diferentes procesos de asimilación de valores y de formación del sistema valorativo de los individuos toman la teoría de valores como la base en la que asentar sus trabajos. Así pues, algunos se han centrado en estudiar el carácter individualista o colectivista del modelo postulado por Schwartz. Es el caso de Páez, Fernández, Ulillos y Zubieta (2003) que encontraron que no existía una tendencia individualista o colectivista subyacente al modelo en su conjunto, sino que son las agrupaciones de orden superior y los tipos de valores que los componen los que determinaban esa naturaleza comunal o individual. De este modo, los valores *benevolencia*, *tradición* y *conformidad* refuerzan la *lealtad* y la *dependencia*, siendo entonces considerados abiertamente colectivistas; por el contrario el individualismo está asociado a los valores de *poder*, *logro*, *hedonismo*, *estimulación* y *autodirección*.

Por su parte, Castro y Nader (2006) realizaron una investigación en la que se analizaron las diferencias en la estructura de valores según la teoría de Schwartz entre población civil y militar argentina, así como la influencia de la edad y sexo de los participantes. Además de confirmar la estructura de los valores propuesta por Schwartz, encontraron diferencias entre civiles y militares, viendo que los primeros están más orientados hacia el logro de metas individuales, con predominio de valores englobados en *autopromoción* y *apertura* al cambio; mientras que los segundos están más orientados a valores de tradición, seguridad y orden, incluidos en las categorías de orden superior de *tradición* y *conformidad*. En cuanto al sexo y la edad, no identifican diferencias significativas entre estas variables independientes.

Dado el carácter multicultural del modelo expuesto por Schwartz, en muchos países investigaciones se ha tratado de replicar el listado de valores de su teoría, así como su estructuración circular. En todos los casos se han sumado a los postulados encontrados del autor.

Así, Lindeman y Verkasalo (2005), realizaron un estudio múltiple en Finlandia. Dicho trabajo, con cuatro líneas de investigación, analizó el ajuste de los valores del modelo de Schwartz con la población finlandesa, encontrando una correspondencia perfecta tanto en el contenido como en la dinámica de funcionamiento. Además buscaron las diferencias en la estructura de valores de la población nórdica en función de su sexo, creencia religiosa, origen en el país así como su orientación política o ámbito de formación universitaria. Posteriormente realizaron una versión corta del SVS que denominaron *el "Short Schwartz's Values Survey"* (en adelante, SSVS), con el fin de simplificar su aplicación. La eficacia de ambas versiones fueron comparadas, encontrándose similares resultados en sus características psicométricas.

Después de corroborar la validez del instrumento para estudiar la estructura de valores de población finlandesa, los autores encontraron ciertas diferencias en esta estructura en función de algunas variables individuales de los mismos. Así, los resultados muestran cómo las mujeres tienden a puntuar más hacia valores de *auto-trascendencia* que los hombres; no habiendo tal discrepancia entre los valores de *conservadurismo*. Similares diferencias aparecen si se consideran las tendencias políticas. De tal modo, los votantes posicionados en la derecha se mostraron más orientados hacia valores de *conservadurismo* y *autotrascendencia*, mientras que, por

otro lado, los simpatizantes de la izquierda tendieron hacia valores relacionados con la *apertura al cambio*. Las diferencias en los perfiles axiológicos encontradas por Lindeman y Verkasalo van en consonancia con los principios rectores del desarrollo moral propugnado por Kohlberg (1992), según el cuál el desarrollo moral masculino evoluciona basándose en el principio de justicia mientras el femenino lo hace a partir del principio de responsabilidad o cuidado.

En cuanto a las diferencias encontradas en el ámbito de la formación universitaria –Humanidades y Ciencias Sociales frente a las Ciencias Empresariales y Tecnológicas-, los estudiantes de carreras de contenido más humano y social puntuaron alto en *auto-trascendencia* y bajo en *conservadurismo*; exactamente al contrario que aquellos estudiantes de Ciencias Empresariales y Tecnológicas, con un perfil más definido por el *conservadurismo* y contrario a la *auto-trascendencia*. Salvando la diferencia de los estudiantes de Teología, los cuales mostraron un perfil axiológico definido por los valores de *conservación* y *auto-trascendencia*.

Todos estos trabajos dan una idea de la potencia de la teoría de los valores universales de Schwartz. No es usual que un modelo teórico tenga refutación empírica en poblaciones de muy diverso ámbito cultural, más aun cuando el objeto de estudio de ese modelo sean los valores humanos.

2.3.2. Investigaciones con el modelo de Schwartz en población adolescente

Tal y como afirma Damon (2004), el efecto que los valores tienen sobre la conducta y el desarrollo de los adolescentes es muy importante. Por este motivo, el estudio del sistema de valores de los adolescentes a partir del modelo de Schwartz ha sido objeto también de numerosas investigaciones.

Las principales líneas de investigación con esta población se centran en refutar los tipos de valores y la estructura dinámica del modelo; así como en la adaptación de la extensión del SVS y su formato de respuesta. En este sentido, destaca el estudio llevado

a cabo por Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons (2006), en el que se analiza la estructura de valores de 505 estudiantes de entre 15 y 19 años, validando una versión española del SVS para población adolescente.

La aplicación del modelo de Schwartz en relación con otros temas relacionados con adolescentes es también otra fuente importante de conocimientos. De tal modo, se encuentran numerosas investigaciones que utilizan el modelo de Schwartz para estudiar la estructura de valores de los adolescentes en relación con el consumo de drogas, la conducta delictiva y los estilos de crianza (Oliva, Parra y Sánchez, 2002) o bien con las relaciones que establecen con sus iguales (Solomon y Knafo, 2007).

Investigaciones similares han empleado la medición del modelo de los valores universales para evaluar el grado de similitud de los valores entre padres y sus hijos adolescentes y los valores que estos últimos perciben que sus padres les quieren transmitir (Schwartz, y Knafo, 2003). De igual modo se ha estudiado el efecto del estilo parental que los padres emplean con sus hijos adolescentes mediante la similitud de los valores que comparten padres e hijos (Martínez y García, 2007); así como el efecto de algunas variables de socialización familiar en los valores de los hijos adolescentes tomando como referencia el modelo propuesto por Schwartz (Musitu y Molpeceres, 1992).

Otra investigación, llevada a cabo por López-Zafra (2000), trató de encontrar la relación entre los valores de orden superior *apertura al cambio y autopromoción* del modelo de Schwartz y el carácter individualista de algunos adolescentes, hallando una alta relación entre ambas variables asociadas también a otros aspectos culturales y de ubicación geográfica.

Por último, una investigación llevada a cabo para conocer la relación entre autoestima adolescente y prioridades de valor (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001) encontró que la dimensión *autoestima*, valorada en su conjunto, no arrojaba un perfil diferencial de las preferencias de valor, mientras que tomadas por separado las dimensiones académica y física de la autoestima, los valores que se eligieron resultaron ser diferentes.

2.4. Comparación de los diferentes modelos teóricos

Los tres modelos expuestos tienen puntos en común y aspectos en los que difieren radicalmente. Estos acuerdos y diferencias, fruto de la evolución en la investigación psicológica de los valores, son un soporte sólido en el que basar cualquier trabajo ulterior en el campo de los axiomas².

Con independencia de las diferencias conceptuales que cada autor otorga al término valor, el amplio desarrollo teórico de los valores ofrece una idea de la importancia que tiene para la psicología.

Todas las teorías y estudios revisados en este apartado coinciden en entender los valores como un constructo cognitivo que actúa como criterio en los juicios y valoraciones de las personas. Es decir, tienen una relación directa con la conducta del ser humano mediante la cadena valor-actitud-conducta. No obstante, los tres modelos dan una categorización distinta a este constructo, difiriendo en su catalogación como necesidad, como creencia firme o como representación cognitiva. Esta diferencia resulta importante, ya que supone una evolución necesaria de la evolución del término desde la concepción de Maslow como necesidad, con ciertos aspectos anexados a las pulsiones primarias del psicoanálisis (Maslow, 1943), hasta la representación cognitiva de las tres necesidades básicas de Schwartz y Knafo (2003).

Sin embargo, el punto de mayor acuerdo entre los tres modelos y en el que la investigación citada ha mostrado mayor evidencia empírica es la existencia de unos valores universales comunes a todos los seres humanos. Esta afirmación se sostiene en el desarrollo de numerosas investigaciones y en la aplicación de instrumentos diseñados *ad hoc* en más de cuarenta países diferentes.

En otro orden, si se atiende a los valores que cada modelo propone como universales se puede encontrar diferencias que, en muchos casos, son fruto de la evolución de la investigación o de las diferencias taxonómicas de cada modelo. La diferencia más importante se encuentra en la propuesta del modelo de Maslow, ya que su planteamiento de grandes grupos axiológicos –necesidades primarias, seguridad,

² El Cuadro 2. resume los aspectos más relevantes de cada modelo

afecto y afiliación, reconocimiento y autorrealización- invita a la inclusión de infinidad de valores para cada una de las categorías.

Por su lado, la propuesta de 36 valores de Rokeach -18 instrumentales y 18 finales- coincide en un alto grado con los aspectos empleados por Schwartz en el SVS. La diferencia resulta de la eliminación que hace este último de las categorías *final* e *instrumental*. No obstante, si se analiza el contenido axiológico de cada uno de los diez valores universales de Schwartz se observa que el acuerdo entre Rokeach y Maslow es mucho mayor. Si bien, valores como el *reconocimiento* propio del modelo de Maslow tienen cierta coincidencia con otros valores como *hedonismo*, *logro* o *poder* propios del modelo de Schwartz. Por lo que las diferencias entre modelos pueden atribuirse más a una evolución de los paradigmas que a oposiciones reales entre ellos.

No obstante, el listado de valores que cada modelo propone se agrupa en categorías preestablecidas. De tal manera, aunque se advierten diferencias en las categorías propuestas según el modelo, todos ellos coinciden en afirmar que existe una tipología o categorización. Sin embargo, la taxonomía que muestra más diferencias con el resto es la de Schwartz, ya que su propuesta de cuatro categorías -*apertura al cambio*, *conservación*, *auto-beneficio* y *auto-trascendencia*- en función del carácter individualista o colectivista de los valores que engloba, supone una ruptura con las categorías de valores *finales* e *instrumentales* de Rokeach y con la clasificación de valores *medios* y *finales* de Maslow.

Cuadro 2

Elementos centrales de cada modelo.

	Maslow	Rokeach	Schwartz
Origen de modelo	Filosofía, sociología y psicología humanista	Modelos axiológicos previos desde la psicología social	Modelo de Rokeach
Concepto	Necesidad	Creencia firme	Representación cognitiva
Comunalidad de los valores	Existen valores comunes a toda la humanidad y otros no comunes	Existen valores comunes a toda la humanidad	Existen valores comunes a toda la humanidad
Modo de adquisición	En relación con el Yo, la cultura y el mundo	Aprendizaje temprano en contacto con determinantes	No desarrollada en su modelo
Carácter de la taxonomía	Jerárquica. La persona ha de cubrir un grupo de necesidades antes de alcanzar otro nivel de necesidades	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados. La valores fluctúan entre los pares de opuestos del modelo circular
Taxonomía de los axiomas	<ul style="list-style-type: none"> - Valores medios - Valores finales 	<ul style="list-style-type: none"> - V. instrumentales: <ul style="list-style-type: none"> · Morales · De competencia - V. terminales/finales <ul style="list-style-type: none"> · Interpersonales · Intrapersonales 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura al cambio - Conservación - Auto-beneficio - Auto-trascendencia
Listado de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Autorrealización - Reconocimiento - Afecto y afiliación - Seguridad - Necesidades fisiológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Autorrespeto - Tiempo libre - Salvación - Seguridad familiar - Satisfacción con la tarea realizada - Vida confortable - Amistad verdadera - Armonía interna - Madurez - Mundo en paz - Igualdad - Reconocimiento social - Amor maduro - Seguridad nacional - Mundo de belleza - Libertad - Vida excitante - Valiente - Educado - Intelectual - Honrado - Obediente - Lógico - Imaginativo - Capaz - Alegre - Autocontrolado - Capaz de perdonar - Capaz de amar - Responsable - Independiente - Limpio - Ambicioso - Liberal - Servicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Autodirección - Estimulación - Hedonismo - Seguridad - Conformidad - Tradición - Logro - Poder - Benevolencia - Universalismo
Instrumento de evaluación de los valores	No propone método de evaluación	Propone la evaluación de los valores mediante un doble listado de valores instrumentales (18) y finales (18) que se han de ordenar prioritariamente.	Propone medición de los valores mediante la Schwartz Values Survey (SVS). Escala tipo Likert.
Sistema de valores	Ordenación jerárquica de valores universales	Organización estable que sirve como criterio en la toma de decisiones	Organización dinámica de valores que se ordenan en un continuo circular

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la función de refuerzo de los *valores finales* Rokeach, privado de refuerzos primarios, se relaciona con el logro del nivel superior de la pirámide de Maslow –autorrealización-. Dado que la tendencia natural en el ser humano ha de ser de crecimiento en una dirección para alcanzar experiencias cumbre que den sentido a la existencia. El mero hecho de alcanzar los valores finales de Rokeach o de vivir experiencias cumbre propias de la autorrealización es un gran refuerzo del camino seguido para llegar hasta ahí.

A pesar de la existencia de unos valores universales, la priorización que cada persona hace de los axiomas propuestos conforma el sistema de valores idiosincrásicos de cada uno. El carácter jerarquizado y organizado de los valores representa un punto en común que las tres teorías presentadas exponen en las características de lo que comprende un sistema de valores. No obstante, los modelos de Rokeach y Schwartz difieren en la permanencia del sistema de valores; mientras que el primer modelo insiste en la estabilidad temporal de la organización axiológica de cada persona, el segundo propone un carácter dinámico y cambiante del sistema de valores.

La investigación de los valores desde la disciplina psicológica ha puesto, desde sus comienzos, un foco de interés en conocer cuál es la fuente de adquisición de los valores. Este ámbito de estudio ha estado presente desde las primeras investigaciones de Maslow y sus postulados han resultado diferentes al modelo explicativo de Rokeach. El primero otorga un carácter innato a los valores, afirmando que el medio ambiente, entendido como la familia, la cultura e instituciones, no infunde valores si no que los promueve y facilita (Maslow, 1943). Sin embargo, hoy en día, existe un mayor acuerdo en afirmar que el aprendizaje y la adquisición de los valores tiene un alto componente educativo y social. En consecuencia, sólo a través del contacto con determinantes culturales, desde una edad temprana y durante toda la vida, se van adquiriendo los valores y estableciéndose la jerarquización de los mismos (Rokeach, 1973).

Por otro lado, para los tres modelos, cada persona tiene una prioridad y presenta una disposición jerárquica de valores que determinan su propio sistema axiológico y, por tanto, su actuación. Sin embargo, existen discrepancias acerca de si esa jerarquía puede llegar a ser universal y común a toda la humanidad, tal y como afirma Maslow (1968) en su pirámide de valores o si, por el contrario, los valores difieren gradualmente en función de cada persona. Esta última idea apoya los resultados hallados por Schwartz

(1992), según los cuales las personas puntúan en todas las dimensiones del modelo aunque en diferente grado.

3. La adquisición de valores y el desarrollo moral

La moral, entendida en su acepción filosófica como el conjunto de creencias y normas que emplea una persona para significarse acerca de lo correcto o incorrecto de una acción, ha sido un tema clásico de estudio (Palacios, 2009). No fue hasta el siglo XX cuando se pasó a investigar desde la disciplina psicológica. Desde esta perspectiva, la moral se define como la capacidad para enjuiciar las conductas propias y ajenas en términos de bondad o maldad. En este sentido, se entiende que la capacidad moral es exclusivamente humana (Acosta, 2009).

El desarrollo de la dimensión moral mediante la educación tiene relación directa con la adquisición y explicitación de los valores que conforman el sistema axiológico.

Actualmente, la psicología ha abandonado la conceptualización reduccionista de la moral que incluía solo elementos de valoración y presuponía buenas intenciones. La actualización de este concepto ha incluido procesos de participación y reflexión de la realidad concreta.

Desde este punto de vista, diversos autores (Acosta, 2009; Ríos, 2012) afirman que el desarrollo de la dimensión moral y las capacidades asociadas a ella, es condición imprescindible para poder llevar al nivel conductual los valores que conforman el sistema axiológico de las personas. Por lo tanto, la moral puede enseñarse mediante la educación en valores y mediante métodos de discusión de dilemas (Ríos, 2012).

El desarrollo moral puede ser entendido como una capacidad que adquiere el ser humano en el curso de su desarrollo madurativo, por tanto, es fruto del ulterior desarrollo la conciencia. Esta se postula como condición imprescindible para el desarrollo y desempeño de la moral (Cárdenas, Velandia, Contento, Rodríguez y Medina, 2011). A su vez, la conciencia tiene una doble acepción psicológica. Por un lado, es la capacidad del ser humano de conocer su entorno y los elementos que lo

componen y llevar a cabo la metacognición de saber qué conoce. Por otro lado, directamente relacionado con la moral, la conciencia es la facultad de conocer el valor moral de los estados internos de la persona así como de las acciones que realiza, permitiendo esta capacidad enjuiciar una conducta como valiosa o no. Esta segunda acepción suele llevar pareja el término *conciencia moral*.

Esta *conciencia moral* lleva pareja de modo imprescindible la capacidad de elegir, incluyendo tanto el goce de la libertad como la habilidad para dar los pasos adecuados que permitan llevar a cabo una elección o decisión. Sin embargo, resulta importante considerar que esta habilidad no se adquiere de modo innato sino que ha de ser desarrollada y aprendida.

No obstante, la adquisición de la conciencia moral y de la consecuente capacidad de elección moral ha sido ampliamente estudiada. De tal manera, se ha encontrado una pauta común que configura la moral en diversas fases que describen el modo en que las personas desarrollan esta capacidad.

En coherencia con los postulados de Maslow y Rokeach; Cantillo, Encinas y Salazar (2002) afirman que los valores se adquieren desde temprano mediante los procesos de socialización en el contacto con los agentes sociales significativos tales como los padres, la escuela o los medios de comunicación. En este proceso hacen especial hincapié en la importancia del ejemplo al afirmar que los valores se viven y se comparten. Sin embargo avanzan en el proceso al proponer el juicio posterior de dichos valores así como el sistema de valores que estructuran, por parte de la persona que los asume. Esto supone un desarrollo de la moral y de la capacidad de enjuiciar, así como un compromiso con los valores.

En este sentido, el modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1984) supuso una gran contribución desde su aparición. Tanto es así que su hegemonía se ha mantenido casi inalterada hasta el momento presente (Cárdenas *et al.*, 2011).

En definitiva, Kohlberg se postula como el máximo exponente del estudio del desarrollo de la dimensión moral y sus planteamientos se basan en teorías evolutivas previas de corte progresiva. Por todo ello, resulta importante profundizar en los postulados fundamentales de su modelo y su implicación en las estrategias pedagógicas para la educación en valores.

3.1. Principios del modelo de Kohlberg

El modelo evolutivo de Kohlberg pone como elemento de evaluación del desarrollo los razonamientos morales, entendiéndolos como las valoraciones de aceptación o rechazo de las normas que las personas realizan. Para evaluar el desarrollo deja de lado los valores y otras consideraciones de carácter ético y moral (Bailón, 2011). Si bien, los razonamientos morales llevan implícitos una alta carga de contenido axiológico, por lo que el conocimiento y estudio del modelo de desarrollo moral de Kohlberg va parejo al conocimiento y estudio de los valores que las personas van asumiendo para poder realizar dichos razonamientos.

Kohlberg fundamenta su modelo en paradigmas o dilemas morales, estableciendo una escala de evolución moral en función de la solución razonada que el sujeto es capaz de dar a cada paradigma. De tal manera, Kohlberg asume directamente las teorías evolutivas de Piaget y sus postulados sobre los hitos evolutivos del desarrollo moral de los niños y jóvenes (Kurtines & Greif, 1974; Palomo, 1989; Bailón, 2011). Por este motivo, este modelo se considera una continuación y especialización de las teorías de Piaget. Esta influencia determina el establecimiento de la relación entre la edad y el desarrollo psicológico con el desarrollo moral propuesto por Kohlberg (Bailón, 2011). No obstante, también se observan influencias en su modelo provenientes de otros filósofos, psicólogos y sociólogos tales como Kant, Baldwin, Mead o Dewey.

En cualquier caso, el modelo evolutivo de Kohlberg tiene algunas diferencias importantes con los postulados de Piaget que suponen una gran innovación. Palomo (1989), señaló tres, a saber: La primera es que la extensión del desarrollo moral se alarga a lo largo de toda la vida y no sólo hasta la adolescencia, como propone Piaget. El desarrollo de las fases de evolución del razonamiento moral supera la adolescencia – límite propuesto por Piaget en su modelo-, afirmando que algunas de las etapas del modelo se adquieren durante la adultez; estas etapas no se adquieren por maduración psicológica sino por efecto de la experiencia vital y el afrontamiento de juicios morales.

La segunda es que Kohlberg contrasta el ajuste de su modelo en otras culturas, lo que le permite afirmar la condición de universalidad de su modelo. Este mismo

trabajo le permitió comprobar el ajuste del modelo evolutivo de Piaget en culturas de características diferentes, incluyendo de este modo el principio de universalidad.

La tercera y última diferencia es que Kohlberg redefine la relación entre pensamiento y acción incluyendo factores personales y situacionales en el significado moral de la acción realizada. Mientras que Piaget proponía que el pensamiento moral surge al tomar conciencia progresiva de la actividad moral del individuo.

Con estos condicionantes básicos, Kohlberg (1958) propuso un modelo sustentado en tres niveles y dos etapas para cada uno de ellos. Estos tres niveles y las etapas que los conforman son lineales. Es decir, el tránsito de las personas a través de ellos sigue un mismo orden invariable. Además no son acumulativos, por lo que una persona no puede estar en dos niveles o dos etapas al mismo tiempo, teniendo que superar los hitos de una fase para poder pasar a la siguiente. De igual modo, es necesario superar todos los niveles y etapas sin poder saltar ninguna, por este motivo se considera que es un modelo irreductible. La consecución de cada etapa del desarrollo psicológico es condición indispensable para iniciar la siguiente. La única excepción se hace con la última etapa, ya que la persona puede tener el desarrollo psicológico necesario pero mantenerse en el estadio anterior. Para el autor, este modelo es universal, por lo que es válido en cualquier cultura y época.

Por otro lado, Kohlber (1984) estableció los principios de justicia y responsabilidad como fundamentales para el posterior desarrollo moral. Esta distinción le permitió afirmar que existían diferencias entre los sexos en el desarrollo moral. Así, según el autor, los hombres desarrollan su dimensión moral basándose en el principio de justicia mientras, por el contrario, las mujeres lo hacen basándose en el principio de cuidado y responsabilidad. Autores como Bandura y McDonald (1963) o Piaget (1932) mostraron su acuerdo con estos postulados, aportando evidencias tales como la codificación tardía de las reglas y menor interés en el juego manifiesto por parte de las mujeres.

Con todo ello, el desarrollo moral quedó establecido en los siguientes niveles y etapas:

El primer nivel es el *pre-convencional*, que se caracteriza por la adquisición de una moral heterónoma en la cual el cumplimiento de las normas no depende del propio sujeto. El poder moral se sitúa en una figura externa a la persona, que es la que

ejerce la autoridad de juzgar lo que está bien y lo que está mal. Los niños inmersos en esta etapa se caracterizan por un egocentrismo propio de la infancia que favorece un individualismo instrumental según el cuál el cumplimiento de las normas y valores no se realiza por el interés de la sociedad o el bien de la otra persona, sino que se cumple por el bien que recibe a cambio (Cárdenas *et al.*, 2011). No obstante, este carácter egoísta y egocéntrico no impide reconocer que los propios intereses pueden entrar en conflicto con los de los demás. Se trata de una fase que responde al modelo de refuerzo y castigo (Gutiérrez y Rozo Escudero, 2013).

A su vez, este nivel se divide en dos etapas. La primera es la de *moralidad heterónoma* centrada más en el cumplimiento de las normas y en la asunción de los valores como forma de evitación de los castigos consecuentes que siguen a las conductas o al incumplimiento de las normas. La segunda es la del *individualismo* en la que ocurre un salto cuantitativo al evolucionar al cumplimiento de las normas desde una posición instrumental-relativista (Bailón, 2011). Esto supone cumplir aquellas normas que al sujeto le resultan satisfactorias y le reportan algún beneficio.

El segundo nivel es el *convencional*. Se trata de una fase en la que el individuo se esfuerza por sentirse parte del grupo y hacer méritos para pertenecer a él. Para ello, se ve obligado a cumplir con las normas morales que están vigentes en la comunidad en la que está integrado. Los intereses del colectivo o institución se convierten también en los propios y el modo de alcanzarlos es mediante la asunción de las normas que se han acordado de manera tácita o explícita de un modo colectivo (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002). Este nivel se caracteriza también por el respeto a la autoridad, ya que es a este tipo de figura a la que recurren cuando existen problemas morales cuya solución se escapa a la capacidad de enjuiciamiento moral alcanzado hasta el momento. Son temas relacionados con la bioética, los procesos penales, etc. (Cárdenas *et al.*, 2011).

Este nivel se divide en dos etapas. La primera es la de *expectativas interpersonales mutuas* en la que el respeto a las normas y a la autoridad se mantiene con el fin utilitarista de responder a la imagen de ‘buena conducta’ que se espera de la persona. Además comienzan a aparecer en el enjuiciamiento moral los primeros rasgos de empatía. Esto ocurre tras el abandono de las posiciones egocéntricas propias de la infancia y favorece el posicionamiento del enjuiciador moral en la perspectiva de los demás sujetos presentes en la situación. Asimismo, la fuente de la que emanan los

valores son los agentes sociales significativos que componen el entorno socializador de la persona. No obstante, cuando dichos valores son confrontados con los de otros evaluadores, se ha observado una evolución en la capacidad para cambiar de perspectiva incluso posteriormente a la realización del juicio moral (Cárdenas *et al.*, 2011). La segunda etapa es la de *sistema social y conciencia* en la que la evolución del sistema moral hace que primen las normas adquiridas en la sociedad para contribuir al bien común y al desarrollo. La buena marcha de la sociedad, el cumplimiento de las normas acordadas y el abandono de los intereses propios a favor de los de la colectividad es el modo de cumplir adaptativamente con lo exigido en este periodo.

El tercer nivel es de *post-convencional o de principios*. También conocido como de periodo de principios universales. Las personas que alcanzan esta fase tienen una perspectiva de enfoque de los juicios morales por encima de la sociedad. Esto permite un análisis ulterior de las normas y leyes que rigen la sociedad y una extracción de los valores implícitos en dichas normas. Como en niveles anteriores, esta fase tiene dos etapas. La primera es la de *contrato social*, de corte utilitarista en la que los derechos generales de los individuos son los que rigen la bondad o maldad de las acciones. Dichos derechos son previamente acordados por contrato social entre todos los miembros dentro de un gran colectivo. No obstante, a diferencia de la etapa anterior del nivel previo, este contrato no está cerrado, si no que se encuentra abierto a cualquier cambio como resultado de nuevos acuerdos que hagan variar la ley mediante nuevos consensos. Estos nuevos contratos han de favorecer el avance del bien social.

La segunda etapa de este nivel es la de *principios éticos universales*. Situada en el extremo opuesto de la moral heterónoma del primer nivel, en esta etapa es la conciencia individual la que, en último caso, determina la bondad de las normas y los valores que rigen la sociedad. Esto hace que los sujetos que alcancen esta última etapa puedan tener principios y valores que puedan entrar en conflicto con los del conjunto de la sociedad. Los criterios que rigen los principios universales han de ser la lógica, la consistencia y la universalidad (Bailón, 2011).

Este tercer nivel, es la fase máxima que, según el modelo de Kohlberg, una persona puede alcanzar. Por eso, y siguiendo con los postulados básicos del modelo, la persona que llegue a este nivel superior ha de contar con un sistema de valores regido por conceptos de justicia, dignidad humana e igualdad.

3.2. El modelo de Kohlberg y la acción educativa

Kohlberg (1972) asegura que el desarrollo moral es el resultado de procesos inconscientes y de la exposición a situaciones de aprendizaje desde edades tempranas. Esto resulta coherente tanto con los postulados de Maslow, que propone una cierta base innatista de determinados valores y un enfoque psicoanalítico de satisfacción de pulsiones, como con la tesis de Rokeach, que asegura que los valores se desarrollan con el contacto temprano del niño con los determinantes socializadores significativos (Bigger, 2013).

Basándonos en un enfoque puramente procedimental, Kohlberg (Barra, 1987) postuló que la confrontación del organismo con factores ambientales es el medio para que se produzca el crecimiento hacia niveles superiores. Además, según este mismo autor, los dos factores básicos para el desarrollo moral, son el desarrollo cognitivo y la oportunidad de practicar roles; por lo que la práctica educativa resulta fundamental en este proceso en la medida en que constituye un medio ideal en el que surgen estas interacciones y se promueve el desarrollo cognitivo (Nucci & Weber, 2013).

La función de los determinantes educativos en cualquier programa de educación en valores ha de ser la de exponer a los educandos ante situaciones de estrés moral, en las que los sujetos pongan en ejercicio los valores para establecer criterios de juicio y evaluación (Gibbs, 2013). Esta tarea ha de ser diseñada con una dificultad progresiva, provocando de este modo el desequilibrio al que hace referencia Kohlberg y favoreciendo así que el sujeto deba confrontar los axiomas adquiridos hasta el momento con la exigencia de incorporar nuevos valores a su sistema axiológico. Este proceso de asimilación, perturbación y acomodación de nuevos axiomas es el contenido mínimo que debe disponer cualquier proceso de educación en valores.

3.3. Críticas al modelo de Kohlberg

Algunos autores han presentado diferentes críticas al modelo evolutivo del razonamiento moral de Kohlberg (Bailón, 2011),

En primer lugar exponen la existencia de una amplia diferencia de criterios entre los dos primeros niveles *–pre-convencional* y *convencional–* y el último *–post-convencional–*. En la última etapa del tercer nivel *–etapa de principios éticos universales–* Kohlberg propone una serie de valores que sirven como criterios para evaluar el cumplimiento y acceso de las personas al mismo. Sin embargo, no existe un listado axiológico similar en el resto de niveles y etapas, lo cuál dificulta la comparación y evaluación del grado de desarrollo moral durante esas fases y permitir así la comparación entre las fases. Esto impide por completo la posibilidad de realizar estudios empíricos que corroboren los criterios establecidos para el nivel *post-convencional* (Op. cit.).

En segundo lugar, surge la crítica por el posicionamiento de Kohlberg de la moral deontológica por encima de la moral utilitaria, tal y como afirma al aceptar que se puede poseer el desarrollo cognitivo de la sexta etapa pero con un comportamiento moral propio de la quinta etapa o previas. En este sentido, Singer (1973) mostró un mayor acuerdo con los postulados de Maslow al afirmar que algunos individuos sitúan el máximo logro de la moralidad en lo alto de la pirámide de valores mientras otros establecen otro fin. Esto explicaría conductas ‘híper-moralistas’ en las que existe un fuerte vínculo entre el utilitarismo del reconocimiento social y el reconocimiento moral de dichas acciones.

Otra fuerte crítica a este modelo, se encuentra en la relación con el relativismo histórico del modelo de Kohlberg, ya que algunas acciones moralmente reprochables en un momento histórico concreto pueden ser dignas de alabanza en otro momento diferente y viceversa, lo cuál tumbaría algunos postulados básicos del modelo tales como el listado de valores propuestos en la sexta etapa. Así, el respeto a la vida, a la libertad individual, a la justicia o a la igualdad han sido axiomas poco valorados en

otras culturas y épocas recientes. Así, establecen que no se puede desvincular el razonamiento moral del contenido específico del mismo.

En otro orden, Bailon (Op. Cit.) desvinculó el desarrollo paralelo de la actividad cognitiva y moral tal y como proponía Kohlberg. La propuesta de Bailón pasa por afirmar la importancia y necesidad del desarrollo cognitivo como condición para el desarrollo moral, sin embargo este no se da de manera paralela e isomórfica sino a diferentes ritmos según las circunstancias de cada persona.

Por su parte, Puig (2012) desvincula el juicio o reflexión moral de la acción moral, afirmando que puede existir el primero sin que ello garantice que la persona realice una correcta acción moral

Por otro lado, algunos estudios como el de Turiel (1983) criticaron el modelo de Kohlberg por no aceptar la influencia de agentes socializadores relevantes, tales como los padres o los educadores, como determinantes del desarrollo de la dimensión moral. Dichos estudios han demostrado la importancia de dichos agentes educativos, contradiciendo el principio de autodescubrimiento axiológico propuesto por Kohlberg.

Además, las propuestas de evaluación y medición del desarrollo moral están basados en el lenguaje. Esto dificulta enormemente la expresión infantil de los razonamientos morales que realizan, por lo que no es posible afirmar que no existen dichos razonamientos, sino que no son capaces de expresarlos.

Por último, la diferencia que propone Kohlberg del desarrollo moral en función del sexo por los principios que fundamentan cada uno de ellos –principio de justicia para el hombre y de responsabilidad para la mujer- ha sido un punto de gran controversia en diversos trabajos posteriores. Así, diversos estudios (Bull, 1976; Rest, 1979; Gillian, 1982; Naisbit, 1983; Walker, 1984; Medrano, 1995) no han encontrado diferencias que permitan mantener esta afirmación. Por el contrario, han aportado un amplio listado de factores educacionales y sociales que abren la puerta a futuras investigaciones para tratar de explicar las diferencias encontradas por Kohlberg.

4. Medición y evaluación de los valores

La medición y evaluación de los valores de los sujetos ha sido un tema clásico repleto de controversia. La limitación de la observación directa del objeto de estudio ha sido un criterio frecuente de crítica al estudio de los valores desde foros científicos. Cualquier conceptualización que se haga de los valores desde el punto de vista de la psicología coincide en afirmar que estos son constructos cognitivos creados por el ser humano; esto hace inviable la evaluación a simple vista. Por ello, se ha visto la necesidad de recurrir a un enfoque fenomenológico que permita evaluar cualquier aspecto observable y mensurable de los valores individuales de cada sujeto. En esta línea, desde el comienzo de la investigación en valores, se han desarrollado métodos tales como: la explicitación de valores mediante construcción de escalas *ad hoc*; la inferencia mediante las conductas observables; o la evaluación en función del planteamiento de dilemas. (Feather, 2002; San Martín, 2010).

Los tres modelos axiológicos clásicos expuestos en el presente trabajo no han sido ajenos a esta problemática planteada. Por este motivo, la superación de esta traba y la dotación de calidad y potencia científica a los instrumentos de evaluación axiológica han sido temas fundamentales para los investigadores que se han adentrado en este área, aportando Rokeach y Schwartz instrumentos psicométricamente competentes que han sentado las bases para otras herramientas menores.

Rokeach consciente de esta dificultad abundó en el interés por apuntar las dificultades metodológicas de la evaluación de valores. Según este autor el acercamiento a la medición axiológica se puede hacer desde tres enfoques diferenciados: 1) infiriendo los valores presentes en la conducta observable de los sujetos; 2) verbalización por parte de los sujetos de los valores que subyacen a su conducta; 3) ordenación de un listado de valores propuesto.

Las actuales tendencias en la medición y evaluación de los valores que componen el sistema axiológico de las personas pasa por el empleo de escalas y herramientas diseñadas *ad hoc*. No obstante, la mayor dificultad en esta tarea pasa por la medición de un constructo cognitivo y, por tanto, intangible. Dicho constructo ha de

medirse, básicamente, por la observación de las conductas que lleva asociadas o por la explicitación manifiesta de los valores de los sujetos evaluados.

4.1. Inicios de la evaluación y medición de valores

Diferentes autores trataron de aportar los primeros instrumentos cuya finalidad era la medición y evaluación de valores (Allport & Odbert, 1936; Allport & Vernon, 1933; Anderson, 1968; Kopelman, Rovenpor & Mingwei, 2003) Sin embargo, la potencia estadística de estas herramientas en cuestiones de fiabilidad y validez resultó ser excesivamente baja. Del mismo modo, en la mayoría de los casos, los valores son tomados dentro del conjunto de rasgos de personalidad y no como constructos cognitivos independientes. Esto, sumado a la inclusión en los instrumentos de factores religiosos y a problemas de expresión escrita de dichas escalas, hizo que estos instrumentos cayeran en un progresivo desuso a lo largo de la década de los ochenta del siglo pasado.

El primero que abordó la cuestión de la medición de los valores tratando de afrontar los retos estadísticos fue Rokeach (Garcés, 1988). Dentro de las propuestas de medición axiológica, Rokeach optó por el uso de un listado de valores que las personas han de colocar como vía de evaluación de valores, de tal manera creó un instrumento compuesto por un doble listado de valores. El primero de estos listados ofrece 18 valores instrumentales y el segundo listado propone otros 18 valores finales o terminales. Para la toma de decisión de qué valores incluir en cada uno de estos listados, Rokeach (1968) se guió por tres criterios: 1) la inclusión de valores culturales universales y sociales idiosincrásicos; 2) la eliminación de aquellos valores relacionados o con significados parecidos –sinónimos-; y 3) la inclusión de valores con un alto potencial discriminativo por variables psicosociales.

Si se revisan las propuestas metodológicas de evaluación del sistema axiológico propuestas por Rokeach, se observa que todas ellas se ven limitadas por la incapacidad de acceder directamente a la evaluación de los valores, teniendo que inferir dicha

medición a través de las conductas observables de los individuos. Este enfoque fenomenológico hace que los resultados obtenidos se puedan ver contaminados por efectos adversos como es el caso de la deseabilidad social.

A este problema se suman otros relacionados con la propia organización y presentación de los instrumentos de medición que afectan tanto al *Listado de Valores de Rokeach* (en adelante, RVS³) como a la *Escala de Valores* de Schwartz (SVS). Así, el efecto del orden de presentación de los listados de valores, o la ambigüedad del significado semántica de las palabras tuvieron un efecto que era necesario controlar y mejorar en los instrumentos de evaluación de los valores.

Otra cuestión que requiere de atención y mejora en el estudio científico de los valores es la calidad de las características psicométricas de los instrumentos empleados (Morales, 2011).

En el caso del RVS, cabe recordar que el instrumento constaba de dos listados de 18 elementos cada uno para la medición de los valores instrumentales y finales respectivamente. El número de ítems de esta escala estaba balanceado, sin embargo, como indican Reich y Adcock (1976), la omisión en dichos listados de valores que podrían considerarse importantes hace que los sujetos evaluados sólo pudieran responder a los valores propuestos. En consecuencia, se podía perder información relevante.

Por su lado, el SVS es un instrumento comúnmente utilizado en la investigación sobre valores y se compone de 40 ítems. Sin embargo, el número de ítems que conforman cada dimensión es muy diferente. De tal modo, las subescalas *universalismo*, *tradición* o *seguridad* tienen entre 5 y 6 ítems, mientras que otras subescalas como *conformidad*, *poder*, *hedonismo* o *estimulación* están compuestas solo por 3 ítems (Páez *et al.*, 2003). El número de ítems de las subescalas del instrumento de Schwartz se ha visto alterado en posteriores revisiones y adaptaciones a las diferentes edades de la población objeto de estudio, llegando a encontrar dimensiones con 8 ítem – *universalismo*– y otras dimensiones con sólo 2 ítems –*hedonismo*– y con índices de fiabilidad por correlación entre ítems de .47 (Balaguer *et al.*, 2006; Páez, 2011).

³ Por sus siglas en inglés, *Rokeach Value Survey*

Tal y como expresa Rokeach (1968), en las vías de evaluación de los axiomas, de las tres propuestas⁴, la ordenación jerárquica de un listado de valores es la opción menos parcial. Sin embargo, se encuentra con la limitación del significado semántico asignado por una persona al enunciado de un valor y la significación psicológica que le otorga. No obstante, la fuerza de los dilemas como método de evaluación de los valores viene dada por la el propio diseño de enunciado de los dilemas. En definitiva, todas estas propuestas de mejora abren un amplio campo de trabajo en el ámbito de la evaluación y medición de los valores y serán los retos a los que habrán de enfrentarse las investigaciones que están por venir. En los siguientes apartados se presenta un estudio más exhaustivo de los diferentes tipos de instrumentos de medición en valores que surgieron a partir de estas experiencias iniciales.

4.2. Medición por escalas de posicionamiento o escalas tipo Likert

El más claro exponente de las escalas de posicionamiento de valores es la SVS. Este ha sido el instrumento de medición de los valores con mayor uso y aceptación en los estudios científicos de los últimos años. Sin embargo, las características psicométricas de este instrumento han sido objeto de debate debido a los bajos índices obtenidos en alguna de las dimensiones que lo componen (Lindeman y Verkasalo, 2005).

Esta escala está compuesta con 40 ítems. Sin embargo, el número de ítems que componen cada dimensión es muy diferente. Las subescalas *Universalismo*, *Tradición* o *Seguridad* tienen entre 5 y 6 ítems, mientras que otras subescalas como *Conformidad*, *Poder*, *Hedonismo* o *Estimulación* están compuestas solo por 3 ítems (Páez *et al.*, 2003).

Este número de ítems de las subescalas del instrumento de Schwartz se ha visto alterado en posteriores revisiones y adaptaciones a las diferentes edades de la población

⁴ Maslow, Rokeach y Schwartz

objeto de estudio, llegando a encontrar dimensiones con 8 ítem –*Universalismo*- y otras dimensiones con sólo 2 ítems –*Hedonismo*- y con índices de fiabilidad por correlación entre ítems de .47 (Páez, 2011; Balaguer *et al.*, 2006).

Por otro lado, los índices de fiabilidad obtenidos en las escalas de orden superior –*Apertura al cambio*, *Conservación*, *Auto-beneficio* y *Auto-trascendencia*- oscilan, en las versiones más actuales del instrumento, entre GCR .78 y .72 o coeficiente correspondiente al alfa de Cronbach de .60 y .58. Si bien, el índice GCR es menos estricto en los supuestos de igualdad de varianza que el índice alfa de Cronbach, ambos estadísticos miden la consistencia interna de los ítems de la escala, arrojando puntuaciones moderadas de fiabilidad. (Lindeman & Verkasalo, 2005). En clara relación con la mejora de las características psicométricas de los instrumentos de evaluación de los valores, está el número de ítems que comprende cada dimensión.

El alto grado de aceptación general del modelo de Schwartz abre la puerta a la aplicación práctica de los postulados teóricos de dicho modelo. Esto ha supuesto que con posterioridad varios autores hayan creado instrumentos específicos de medición de los valores partiendo de los postulados metodológicos de Schwartz. Así, se puede encontrar la *Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente* (Antolín, Oliva y López, 2011) con un formato de respuesta similar a la escala de Schwartz y una redacción de los ítems más extensa.

Una revisión de los diversos modelos e instrumentos de evaluación de valores lleva a identificar a los principales instrumentos que tienen como objetivo central la evaluación de valores: *Perfil de Valores* (Hartman, 1973), *RVS* (Rokeach, 1973), *Cuestionario de Valores Interpersonales* (Gordon, 1977), *SVS* (Schwartz, 1992), *Cuestionario de Valores Personales* (Gordon, 2003), *Cuestionario de metas para adolescentes* (Sanz de Acebo, Ugarte y Lumbreras, 2003), *Cuestionario de valores sociopersonales para la convivencia* (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006) y *Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente* (Antolín, Oliva y López, 2011), entre otros.

4.2.1. Medición por ordenación de valores

Rokeach, en su trabajo, declaró que las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en todos los fenómenos que los científicos sociales consideran dignos de investigar (Rokeach, 1979). Para que cualquier tipo de investigación pueda tener éxito, independientemente del campo de estudio, los valores subyacentes de las personas necesitan ser mensurables. Para permitir esto se han empleado escalas como la de Rokeach o Schwartz (1992).

Proporciona una perspectiva teórica sobre la naturaleza de los valores en un marco cognitivo y consta de dos conjuntos de valores -18 instrumentales y 18 terminales-⁵.

La principal novedad de la escala de valores de Rokeach fue el formato de respuesta (Barra, 1987). La tarea que se propone en este instrumento a los sujetos es clasificar u ordenar los valores según el orden de importancia otorgado. Para ello, se pide a la persona que completa la escala que clasifique cada valor en su orden de importancia personal y cuantifique cómo cada valor puede actuar como un principio rector de su vida.

Este instrumento consta de dos listados de 18 elementos cada uno para la medición de los valores instrumentales y finales respectivamente. El número de ítems de esta escala está balanceado. Sin embargo, como indicaron Reich y Adcock (1976), la omisión en dichos listados de valores que podrían considerarse importantes hace que los sujetos evaluados sólo puedan responder a los valores propuestos, pudiéndose perder así información relevante.

La calidad del cuestionario Rokeach ha sido criticada porque las personas a menudo no son capaces de clasificar cada valor con claridad. Algunos valores pueden ser importantes, mientras que algunos valores pueden ser igualmente poco importante. Presumiblemente, las personas están más seguros de sus valores más extremos, -es

⁵ Los valores instrumentales son creencias o concepciones sobre los modos deseables de comportamiento que son fundamentales para el logro de los valores finales, tales como la honestidad, la responsabilidad y la capacidad. Valores terminales o finales son creencias o concepciones acerca de las metas últimas de la existencia que merecen la pena para sobrevivir -la felicidad, la autoestima y la libertad-.

decir, lo que les gusta y lo que odian- y no están tan seguros de los que hay en el medio. Además, Clawson y Donald (1978) demostraron que el RVS omite una serie de valores que una gran parte de la población posee.

4.2.2. Medición por dilemas

Los instrumentos disponibles hasta el momento constituyen un listado más o menos extensos de valores enunciados en una sola palabra (Rokeach, 1968; Schwartz & Boehnke, 2004); en algunos casos van seguidos de una pequeña aclaración de no más de tres palabras. Por el contrario, los dilemas ofrecen un enunciado descriptivo de la situación ante la que se han de posicionar las personas y una serie de opciones enunciadas de forma en una frase completa que permite más claridad y menos ambigüedad en su significado semántico y psicológico. Esto supone una gran novedad para el avance en los instrumentos de evaluación.

El trabajo de mejora de las limitaciones de la medición de los valores con los instrumentos disponibles hasta el momento pasa por explorar el uso de los dilemas morales para este fin. El empleo de los dilemas en el campo de los valores se ha empleado tanto para la medición del sistema axiológico como para la estimulación del desarrollo moral y la educación en valores de las personas.

La utilización de los dilemas es una metodología planteada en sus inicios por autores como Rokeach (1979). Sin embargo, no ha sido hasta periodos recientes cuando esta metodología ha sido considerada una opción plausible para la investigación científica, con Kohlberg (1992) como precursor y numerosas investigaciones posteriores que han empleado los dilemas como método de investigación (Feather, 2002; Romo, 2005; González, Gómez, Espinosa, Cárdenas, Garzón, Montoya, Núñez, Solano, Tarquino, 2007; Castagnaro, 2010; San Martín, 2010).

No obstante, muchos de los instrumentos diseñados como dilemas no han guardado cuidado en la vigilancia de las características que han de tener para poder ser fiables y válidas para el fin para el que se destinan. En este sentido Cárdenas *et al.*

(2011) establecen una serie de condiciones estructurales de lo que es un dilema, definiendo éste como un texto breve escrito en modo de historia en el que se narra una situación con capacidad de generalización natural para el sujeto al que se aplica y con un componente de conflictividad moral. La tarea que se propone es, por lo tanto, el logro de una solución razonada del conflicto así como el análisis de la solución elegida.

En referencia al formato de respuesta, estos mismos autores proponen una dicotomía en las opciones de respuestas para que el sujeto sólo pueda optar entre dos opciones, teniendo que ser ambas opciones igualmente válidas y justificables (Suarez y Meza, 2005).

5. Síntesis

Tal y como se ha descrito a lo largo del capítulo, los valores son un constructo cognitivo y, por lo tanto, intangible e inobservables de manera directa. Sólo se tiene constancia de ellos a través de la cadena valor-conducta-habito y de las verbalizaciones que las personas hacen de ellos (Buxarrais, Martínez, Puig y Trillas, 1997).

De los tres modelos expuestos en el presente capítulo, las propuestas metodológicas de Maslow y Rokeach muestran la incapacidad de acceder directamente a la evaluación de los valores, teniendo que inferir dicha medición a través de las conductas observables de los individuos. Estos enfoques fenomenológicos hacen que los resultados obtenidos se puedan ver contaminados por efectos como la deseabilidad social (Páez, 2014).

Sin embargo, el alto grado de aceptación general del modelo de Schwartz abre la puerta a la aplicación práctica de los postulados teóricos de dicho modelo. Esto supone trabajar por la mejora de la calidad de los instrumentos empleados para la medición de los valores.

No obstante, los instrumentos propuestos por Rokeach y Schwartz presentan problemas relacionados con la propia organización y presentación de los ítems empleados en la medición. Así, el efecto del orden de presentación de los listados de

valores, o la ambigüedad del significado semántica de las palabras tienen un efecto que es necesario controlar y mejorar en los instrumentos de evaluación de los valores.

Por una parte, Rokeach (1968) afirmó que la evaluación de los axiomas mediante la ordenación jerárquica de los valores es la opción menos parcial. Sin embargo, se encontró con la limitación del significado semántico asignado por una persona al enunciado de un valor y la significación psicológica que le otorga. Esta dificultad quedó superada por la fuerza de los dilemas como método de evaluación de los valores, viene dada por la del propio diseño de enunciado de los dilemas. Esta limitación requiere de la atención y mejora de la calidad psicométrica de los instrumentos empleados en el estudio científico de los valores (Morales, 2011; Lindeman y Verkasalo, 2005).

Los instrumentos disponibles hasta el momento proponen listados más o menos extensos de valores enunciados en una sola palabra; en algunos casos van seguidos de una pequeña aclaración de no más de tres palabras. Por el contrario, los dilemas ofrecen un enunciado descriptivo de la situación ante la que se han de posicionar las personas y una serie de opciones enunciadas de forma en una frase completa que permite más claridad y menos ambigüedad en su significado semántico y psicológico.

No obstante, debido al amplio consenso del que goza el modelo de los valores universales de Schwartz el presente trabajo lo tomará como referencia. Desde esta perspectiva, tal y como se apuntaba al principio del capítulo, se abordará en los siguientes capítulos la interrelación de los valores con la toma de decisiones de los adolescentes, entendiendo que al ser ésta última una conducta elaborada por la psique humana se verá influenciada por los axiomas de cada individuo.

Capítulo II. Bases y fundamentos teóricos de la toma de decisiones

Cotidianamente, el ser humano se enfrenta ante situaciones en las que ha de tomar decisiones entre varias alternativas posibles. En tales condiciones, las circunstancias individuales, sociales y ambientales tienen un efecto en la elección de la decisión final de las opciones que se presenten como posible solución. Con todo, el estudio de la toma de decisión obliga a conocer a fondo las características de los procesos que se dan, desgranando y analizando los factores determinantes y conociendo los pasos que se suceden hasta alcanzar la decisión final.

De un modo sencillo, la toma de decisiones consiste, conceptualmente, en un conflicto en el que existen diferentes opciones de solución y diversos valores implícitos para cada una de dichas alternativas de solución (Janis & Mann, 1977). La valoración que cada persona hace de cada una de las alternativas y sus consecuencias está irrigada de un claro componente axiológico, ya que, como se vio en el capítulo anterior, los valores influyen decisivamente en los comportamientos y tienen la función de servir como criterio en la evaluación y juicio de las conductas que son deseables.

En el presente capítulo, se realiza una revisión de los elementos que componen la toma de decisión y los estilos de afrontamiento de la misma. En primer lugar, se describen las características que tienen los adolescentes como decisores en la tarea decisoria. En segundo lugar, se abordan los principales sesgos y heurísticos de decisión que emplean los adolescentes en su toma de decisiones. Para ello, se tienen en

consideración, tanto los sesgos de base psicológica como aquellos de base social y/o ambiental.

Finalmente, se presentan los diferentes modelos explicativos de la toma de decisiones y se analizan sus componentes principales con el fin de conocer cuáles son aquellos que tienen una importancia mayor para el diseño de programas y acciones educativas encaminadas a la enseñanza de los adolescentes en la toma de decisiones.

1. Aproximaciones conceptuales

La terminología asociada al proceso de toma de decisiones es amplia. Las diferentes disciplinas que se han aproximado a este término han utilizado indistintamente una amplia variedad de acepciones para referirse al proceso de toma de decisiones y a los factores asociados a él. Por ello es importante abordar la definición de la terminología que se va a emplear en este estudio.

El concepto de ‘toma de decisiones’ varía sustancialmente en función del campo desde el que nos aproximamos, ya sea matemáticas, economía, política, psicología o cualquier otra disciplina con interés en esta temática. Sin embargo, todas las aproximaciones conceptuales consideran que se parte de una situación problema de la que se ha de salir comprometiéndose con una solución. No obstante, la complejidad que se otorga a la conceptualización de la toma de decisión es creciente si se analizan el número de elementos implicados en la definición del término.

Así pues, Hastie y Dawes (2010) definen la toma de decisión como la respuesta a una circunstancia con tres componentes básicos. En primer lugar, la disposición de varias alternativas de acción. En segundo lugar, el decisor establece expectativas de probabilidad de la ocurrencia de cada una de las alternativas y sus consecuencias asociadas. Y en último lugar, las consecuencias de cada alternativa son jerarquizables en un continuo formado por metas individuales y valores personales.

Sin embargo, todas las aproximaciones al término, desde las diferentes disciplinas que implican y estudian la toma de decisión, coinciden en definirla como un

proceso pautado desde el que se realiza una elección del conjunto de alternativas disponibles para lograr la solución ante una situación problemática.

1.1. Características de la toma de decisión

La investigación sobre la temática que nos ocupa ha establecido las condiciones que han de concurrir para poder hablar de toma de decisiones. Así, se habla de tres características que debe incluir un proceso decisorio (Mota, Rosa y Astudillo, 2009):

- Existen al menos dos alternativas que representan formas de actuar diferenciales y que son excluyentes entre sí. La puesta en marcha de una de las alternativas imposibilita la ejecución simultánea de las demás.
- La toma de decisión de la alternativa elegida se alcanza tras la aplicación de un proceso más o menos estructurado.
- La alternativa elegida ha de cumplir un fin determinado y establecido por la situación problema que se plantea inicialmente.

1.2. Elementos de la toma de decisión

La tarea decisoria implica multitud de agentes y factores en el proceso. Conocer estos elementos es fundamental para comprender la importancia de cada uno de ellos en las diferentes fases del curso de decisión, las dificultades que pueden surgir en el desarrollo del mismo y las líneas estratégicas de intervención en el diseño de programas educativos de toma de decisiones.

La literatura científica evidencia que no existe un acuerdo en cuanto al número de elementos que componen la toma de decisión. Una primera revisión arroja una taxonomía con once elementos, a saber: *decisor*; *analista*; *decisión*; *criterio*; *factor*;

restricciones o limitaciones; regla de decisión; atributo; alternativa; objetivo y evaluación (Kahneman & Tversky, 1973).

Por su parte, León (1987) estableció una clasificación reduccionista de tres elementos recogidos en la teoría psicológica de la decisión: *tarea, decisor y respuesta*. Si bien, aunque este modelo elimina numerosos elementos recogidos en la taxonomía precedente, resulta ser el más ajustado al enfoque que, desde la psicología actual, se tiene en consideración de la toma de decisiones.

Posteriormente, en la misma línea, Appelt, Milch, Handgraaf y Weber (2011) basándose en la teoría de la decisión proponen cuatro elementos de las decisiones: 1) un conjunto de alternativas; 2) un conjunto de objetivos graduados por importancia; 3) un conjunto de consecuencias; y 4) una regla de integración de la información de los anteriores tres elementos.

A continuación se describen aquellos elementos más relevantes entre todos los mencionados con anterioridad.

1.2.1. El decisor

Es un elemento común en las diferentes clasificaciones. Se trata del sujeto que ha de enfrentarse al problema de toma de decisión. Su papel ha pasado de tener un carácter pasivo en los antiguos modelos matemáticos a un papel más activo conforme se ha ido aproximando al enfoque psicológico (Mendoza Saboya, 2012). El decisor realiza, fundamentalmente, el trabajo cognitivo de recogida de información, recuperación mnésica de experiencias pasadas, evaluación de alternativas y adopción final de decisión. Esta elaboración cognitiva es la razón fundamental que sitúa al decisor en el centro del proceso.

Desde este punto de vista, la toma de decisión conlleva tres procesos cognitivos fundamentales: 1) el logro de objetivos, 2) la disponibilidad; y 3) el manejo de un sistema de almacenamiento de información y la seriación del procesamiento (Vila-Maldonado, García López y Contreras Jordán, 2012).

Por otro lado, el ser humano cuenta con un sistema de almacenamiento de información al que puede recurrir cuando ha de enfrentarse a una toma de decisión. No obstante, es importante observar que dicha capacidad es limitada en su procesamiento, debiendo almacenar el resultado de la experiencia, el proceso con el que se llega al mismo y la clave de recuperación de toda esa información. Todos estos pasos están relacionados con la memoria de trabajo e implican la actuación de numerosas estructuras cerebrales y una compleja coordinación entre todas ellas, tal y como se verá posteriormente.

En otro orden, el estudio de Elstein y Bordage (1979), mostró que el ser humano presenta una limitada capacidad en el número de procesos simultáneos que es capaz de realizar, estableciendo el techo en cinco más menos dos. Esta complejidad y las limitaciones subyacentes establecen que el ser humano tenga que recurrir a procesos de recuperación de experiencias pasadas y a otros mecanismos que supongan un ahorro tanto en el esfuerzo como en el tiempo empleado durante la realización de este proceso. Estos ‘atajos cognitivos’ suponen la base para el empleo de sesgos y heurísticos de accesibilidad y representatividad (Kahneman & Tversky, 1973; Gambará y León, 1987; Álvarez, 2000; Gambará y León, 2002; De Kohan, 2008; Beltran, 2011; Morrongiello, McArthur, Kane & Fleury, 2013; entre otros).

Por último, el modo en que se realiza el procesamiento de la información representa un papel central en la tarea que desempeña el decisor. Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento no han mostrado una forma característica de procesar la información durante el proceso de toma de decisiones, sin embargo, los modelos normativos realizados indican que el procesamiento se realiza de forma serial (León, 1987) y la experiencia empírica empleando el tiempo de latencia de respuesta han hallado resultados positivos de esta hipótesis al encontrar un uso frecuente de determinados sesgos (Lopez & Ekberg, 1980; León y Botella, 1985).

1.2.2. La tarea

Es el elemento con mayor bagaje histórico acumulado aunque es más frecuente encontrarlo en las taxonomías que presentan un enfoque psicológico. En cualquier caso, la mayoría de las teorías de toma de decisión provenientes de diferentes enfoques multidisciplinares toman la tarea como un elemento estructurador y determinante de la elección final. En el conjunto de tareas se buscan las regularidades y características comunes para tratar de explicar las decisiones adoptadas.

Al respecto, Howard (1968) estableció un sistema de clasificación de los distintos tipos de tarea en función de los criterios complejidad, dinamismo y riesgo; formándose así un espacio tridimensional en el que poder situar cada tarea según el nivel obtenido en cada uno de los criterios. Consecuentemente, la *complejidad* se refiere a la dificultad objetiva que conlleva realizar la tarea. Esta dificultad se evalúa por el número de opciones de solución disponibles, el número y complejidad de atributos de cada alternativa de solución que han de evaluarse, el rango de dimensiones de cada opción, etc.

El *dinamismo* tiene relación con la temporalización en el desempeño de la tarea. Cuanto más rápido se llegue a una solución más dinámica será la tarea de solución; por el contrario, tareas elongadas en el tiempo son clasificadas como estáticas.

Por último, el *nivel de riesgo* que se adopta con la tarea sirve para clasificarla en un continuo que oscila entre tareas deterministas y probabilísticas. El criterio empleado para realizar tal clasificación viene determinado por el conocimiento que tiene el sujeto de la ocurrencia y de las ganancias y pérdidas de cada una de las alternativas. Esta clasificación del riesgo toma especial importancia en el proceso de toma de decisión y en los enfoques teóricos que se describirán posteriormente, estableciéndose a partir de ella la distinción entre ambiente de certidumbre, incertidumbre y riesgo.

Por otro lado, también existen otros dos elementos más, señalados por León (1987), de especial importancia para el trabajo de investigación psicológica en la toma de decisiones: 1) el papel del espacio de la tarea en el que trabaja el decisor y 2) el nivel de generalización de la conducta de la situación experimental en la vida cotidiana de los

seres humanos. Este último elemento marcará la diferencia que se verá posteriormente entre modelos normativos, prescriptivos y descriptivos.

1.2.3. La respuesta o decisión

Según el método empleado para llegar a la solución del problema decisorio se pueden dar dos tipos de respuestas (Gambara y León, 1988). La primera es la *respuesta decisoria óptima*; aquella que se alcanza con la puesta en marcha de un método racional de toma de decisión. Este tipo de respuestas se basan en una clave lógica de valoración de alternativas y buscan la evitación de sesgos de decisión. La dificultad de lograr una valoración racional sin sesgos hace que la mayor parte de estas respuestas se alcancen con la ayuda de programas de toma de decisión. La segunda es la *respuesta decisoria espontánea* a la que se llega con el empleo de un método no estructurado y, por tanto, provisto de sesgos de decisión. Es el tipo de respuesta más frecuente.

El decisor, la tarea y la respuesta son los tres elementos centrales en la investigación de la toma de decisiones desde la psicología. Sin embargo, existen otros elementos que no han tenido un desarrollo científico tan amplio pero que sí han sido empleados en diferentes trabajos formando parte de las fases de los modelos de procesos de toma de decisión.

1.2.4. Criterio

El criterio, establecido por el propio decisor, es la regla con la que medir cada una de las alternativas de solución y obtener con ello una evaluación de optimización y deseabilidad de las posibles respuestas. El criterio se puede emplear para evaluar los objetivos de las alternativas como los atributos que las componen, por lo que es

importante diferenciar ambos elementos para emplear correctamente los criterios de evaluación (Borrego, *et al.*, 2011).

1.2.5. Factor

Reconocidos como un tipo de criterio, los factores mejoran o disminuyen el potencial de adecuación de las alternativas concretas para la tarea de decisión planteada. Los factores de una decisión se pueden ordenar jerárquicamente en un continuo.

1.2.6. Restricciones

Son también un tipo de criterio cuya función principal es limitar las alternativas de solución que se manejan. Las restricciones marcan el límite inferior de ganancia que no puede rebasar una solución tentativa.

1.2.7. Atributo

Es la característica o propiedad que tienen los elementos que componen las diferentes soluciones de la tarea decisoria. Los rasgos objetivos y subjetivos que el decisor puede cuantificar y/o cualificar componen el abanico de atributos a evaluar para alcanzar una solución.

Este elemento está estrechamente relacionado con los axiomas que tiene el decisor en su sistema de valores, lo que permite una evaluación más independiente de los deseos y necesidades al ser aquellos más estables que estos últimos (Font, 2000).

1.2.8. Alternativa

Es la potencial solución o decisión que el decisor puede adoptar para el trabajo de toma de decisión. Las alternativas tienen como característica principal que son mutuamente excluyentes, esto es, la adopción de una de ellas supone el descarte de las demás, aún cuando éstas puedan tener rasgos similares (Font, 2000).

Al respecto, Benítez (2013) pone el acento de una buena decisión en el manejo de buenas alternativas. Así, afirma que una buena decisión es aquella que conduce a la elección de aquella alternativa que produce en mayor grado la satisfacción de las metas del decisor.

1.2.9. Objetivo

Los agentes activos de una toma de decisión, sean personas individuales u organizaciones complejas, establecen un objetivo que alcanzar con cada tarea decisoria. La función de todo el proceso de toma de decisión es, por lo tanto, satisfacer ese objetivo. El objetivo cumple entonces una función de guía de las reglas de decisión e ilustra el estado óptimo final que se debería alcanzar.

1.2.10. Regla de decisión

La regla de decisión describe el procedimiento por el que se agrupan las valoraciones de los criterios para alcanzar una evaluación individual de cada una de las alternativas y poder así comparar las soluciones.

Desgranando el proceso, los atributos suponen la evaluación de cada una de las soluciones por rasgos similares, mientras que la regla de decisión supone la integración

de todos estos rasgos en cada una de las alternativas de respuesta para evaluar cuales obtienen la puntuación más alta en el cómputo de valoraciones de sus atributos.

1.2.11. Evaluación

Es la aplicación de la regla de decisión establecida por el decisor para cada una de las tareas (Eastman, 2003).

1.3. Ambientes de decisión

La cantidad de información que se maneja en el proceso de toma de decisiones determina tanto el número de alternativas que se ofrecen como la ruta de decisión que se tomará en el propio proceso decisorio. El valor que el tomador de la decisión otorgue a la información disponible es un factor importante en las alternativas que se van dando en cada caso; así, una valoración positiva de la información podría inclinar la decisión hacia una alternativa o, por el contrario, un valor negativo podría cambiar la decisión final hacia otra solución. Este carácter determinativo de la información subraya la importancia del manejo de todas las circunstancias que confluyen en la situación problema dentro del ambiente de toma de decisión.

1.3.1. Clasificación de los ambientes de decisión

Considerando los criterios anteriormente descritos, en función del nivel de dominio de la información, se pueden observar tres tipos de ambientes (Marín, 2013): *ambiente de certidumbre*; *ambiente de riesgo*; y *ambiente de incertidumbre*. Los procesos de

decisión implicados en la toma de decisión se pueden poner en marcha indistintamente bajo cualquiera de los tres ambientes. No obstante, las estrategias de decisión que se emplean con cada uno de ellos son diferentes.

Knight (1921) fue el primer autor que estableció la distinción entre los ambientes de *certidumbre*, *incertidumbre* y *riesgo*. Los primeros tienen que ver con el ambiente de máximo conocimiento del estado de la situación objeto de la decisión. Se conoce toda la información del problema y el resultado y consecuencias de las diferentes alternativas, por lo que el decisor sólo ha de tomar aquella alternativa que mejor satisfaga sus objetivos. Por otro lado, el *ambiente de riesgo* es la situación en la que no se dispone de certeza acerca del resultado del proceso de decisión. Sin embargo, se conoce la probabilidad de ocurrencia de las alternativas posibles. Se trata de ambientes en los que se puede asignar una distribución de probabilidad conocida a cada una de las alternativas propuestas. Se conocen sólo algunos datos de la situación sobre la que se ha de decidir, si bien existe información relevante que se desconoce o permanece oculta y, por lo tanto, no existe seguridad total sobre las consecuencias que acarrearán las diferentes alternativas de solución (de Kohan, 2008).

Por último, los *ambientes de incertidumbre* son los ambientes de menor conocimiento de la información y, por lo tanto, de menor posibilidad de asignación de probabilidad de las alternativas. En estas situaciones se desconoce el resultado final de las decisiones y las probabilidades objetivas de las mismas.

2. Modelos teóricos explicativos de la toma de decisiones

2.1. Origen histórico del estudio de la decisión

El siglo XVII marcó el comienzo del estudio sobre la toma de decisión. Los primeros autores fueron de origen francés. Estos estudiosos fueron pioneros en la elaboración de modelos matemáticos que trataban de encontrar regularidades en la conducta óptima durante la realización de tareas de decisión en el juego de azar. El primer trabajo

documentado del que se tiene constancia es de 1738 y pertenece a Bernouilli (León, 1987; Cardona, Rivera y Romero, 2012). Posteriormente, el estudio de la teoría de la decisión se extendió hacia otros campos en los que la conducta decisoria del ser humano tenía un papel importante. Al respecto, en el campo de la psicología aparecen los estudios de Bernouilli. Hasta aquel momento las investigaciones previas asimilaban la probabilidad esperada de una acción al valor de la cantidad monetaria que se esperaba ganar. Este concepto de probabilidad se conoció como *valor esperado*.

Bernouilli aportó por primera vez un enfoque psicológico al sustituir el concepto de valor por el de utilidad, entendido como la asignación de un valor subjetivo y, por lo tanto, distinto para cada persona, a las diferentes cantidades monetarias que se pueden ganar-, sustituyendo así al valor. Esto supuso incorporar el componente racional para buscar la máxima utilidad esperada dentro de las decisiones adoptadas.

Este componente racional marcó la dicotomía que, a partir de ese momento, rige el estudio de la conducta decisoria: en primer lugar, los modelos que buscan explicar cuál es la mejor forma de decidir –*modelos normativos*- y, en segundo lugar, los modelos que tratan de describir cómo de hecho deciden las personas –*modelos descriptivos*-.

De la teoría de toma de decisión surgen dos enfoques en función del número de actores implicados en la toma de decisión. De este modo, se encuentran, por un lado, decisiones en las que están implicados un único actor o decisor y, por otro, las decisiones en las que dos o más decisores han de llegar a una solución de la tarea.

El modelo que trata de explicar las decisiones unipersonales se denomina *Teoría paramétrica de la decisión* y tiene por objetivo explicar la toma de decisión en un contexto preestablecido (Aguar, 2004).

Por su lado, las decisiones pluripersonales son aquellas en las que las decisiones de los sujetos implicados en el proceso dependen de las decisiones tomadas por otros decisores. Estos modelos se establecen dentro de la *teoría estratégica* de la decisión (también conocida como *teoría de juegos*) y la *teoría de la elección social*.

La *teoría de juegos* analiza las decisiones pluripersonales en las que las decisiones de unos se ven influidas por las decisiones de los demás. De tal modo, este tipo de decisiones son interdependientes y varían en multitud de opciones según las

distintas alternativas potencialmente adoptadas por cada uno de los decisores (Guerra, 2012).

Por su parte, la *teoría de la elección social* trata de establecer criterios para sumar las decisiones individuales dentro de las decisiones pluripersonales y lograr alcanzar una sola función social de decisión. En este caso, a diferencia de la teoría de juegos, un conjunto de decisores han de poner en común sus criterios para llegar a una decisión o preferencia colectiva (Aguiar, 2004; Bensusán y Tapia, 2011).

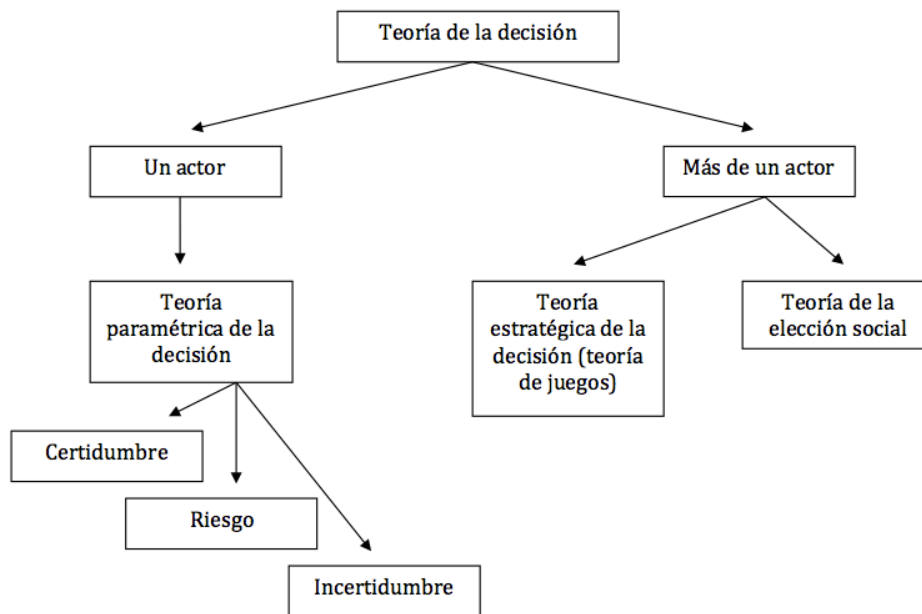


Figura 3. Clasificación de las teorías de tomas de decisión.
Fuente: Aguiar (2004)

2.2. Diferencia entre teorías normativas, prescriptivas y descriptivas

Desde el enfoque psicológico de la teoría de la decisión, cualquier aproximación teórica pasa por el análisis del paradigma paramétrico anteriormente descrito. Dentro de este modelo se engloban los enfoques *normativo*, *prescriptivo* y *descriptivo*. Este modelo presenta puntos de acuerdo y divergencia respecto al objeto de estudio.

Por un lado, los paradigmas *normativo* y *descriptivo* tienen una conceptualización común de la toma de decisión y de los elementos que la componen. Sin embargo, el objetivo de cada uno de ellos difiere sustancialmente, pudiéndose distinguir una intención normativa de la forma más efectiva de decidir y una motivación descriptiva de los fenómenos que, de hecho, ocurren durante una toma de decisión real. De estas motivaciones surge el modelo *normativo* y el modelo *descriptivo/prescriptivo*. Sin embargo, Aguiar (2004), afinó la definición estableciendo distinción entre los enfoques *prescriptivo* y *descriptivo*.

Si bien, la distinción entre el carácter *normativo*, *prescriptivo* o *descriptivo* de las teorías viene marcado por el fin de cada una de ellas, tal y como se indicó anteriormente. La categorización de los tres modelos comienza con las aportaciones de Von Neumann y Morgenstern (2007). No obstante, esta división no ha estado exenta de discrepancias, habiendo voces que afirman la coexistencia del objetivo *normativo* y *descriptivo/prescriptivo* en un mismo modelo y otras voces que aseguran la incompatibilidad de dicho propósito (Arocena, 2012; Martínez, 2012).

2.2.1. Teorías normativas

Los modelos *normativos* tienen como objetivo estudiar la naturaleza formal de las decisiones, buscando cuales son los procesos que deberían ponerse en marcha para tomar decisiones óptimas con el fin de obtener los mayores beneficios en función del contexto. Estos modelos se rigen por el criterio de utilidad esperada y no por el principio de valor esperado.

Estas teorías consideran la toma de decisiones como un proceso estructurado de descomposición de las posibles alternativas de solución. Esta descomposición se realiza a partir de uno o varios criterios de carácter axiológico con los que se van asignando a cada alternativa un peso o valor de utilidad. La solución que se alcanza con este método es una valoración de conjunto de las alternativas (Keeney y Raiffa, 1976; Gambará y León, 1988; Martínez, 2012; Aleliunas, 2013).

2.2.1.a. La racionalidad

Según el modelo *normativo*, las decisiones óptimas han de cumplir un serie de condiciones para poder extraer probabilidades subjetivas, aunque mensurables. Estos criterios permiten que la decisión sea consistente y similar en todo momento siempre y cuando no se alteren las condiciones de la situación de toma de decisión. El criterio que da continuidad y unión a estos criterios de decisión es la racionalidad (Taylor, 2013).

2.2.1.b. Criterios de racionalidad

Las decisiones de las personas deben cumplir una serie de axiomas racionales para que puedan ser consideradas racionales. Los primeros en establecer estos criterios de racionalidad son Neuman y Morgenstern (1957), que establecieron cuatro axiomas fundamentales: *transitividad*, si entre tres alternativas la primera es preferida a la segunda y ésta a su vez a una tercera, la primera ha de ser estrictamente preferida a la tercera; *completud*⁶, entre dos alternativas un decisor ha de preferir una de ellas o ser indiferente a ambas; *asimetría*, si una primera alternativa es preferida a otra segunda, esta última no puede ser preferida a la primera; y *simetría de la indiferencia*, entre dos alternativas, si la primera es indiferente a la segunda, la segunda ha de ser indiferente a la primera.

Posteriormente, Hastie y Dawes (2010) hacen una revisión de esta propuesta y describen cuatro características que han de cumplir los criterios de racionalidad de los modelos normativos:

- Se basan en los activos. Estos tienen un efecto directo el dinero, el bienestar fisiológicos, las habilidades psicológicas y la dimensión socio-afectiva.
- Se establecen teniendo en cuenta las consecuencias asociadas a la elección.

⁶ El término completud es la adaptación del inglés complexity. La traducción de dicho término ha sido tomada del propio autor.

- Cuando no existe certeza absoluta de las consecuencias, la probabilidad se evalúa con las reglas de la teoría de la probabilidad.
- Es una elección adaptativa limitada por las probabilidades de ocurrencia de las alternativas y los valores de las posibles consecuencias asociadas a ellas.

En una línea similar, Fernández (2008) estableció tres criterios de racionalidad que ha de cumplir cualquier decisión óptima. Estos son: 1) *completud*: que supone que ante dos alternativas, una ha de ser preferida a la otra o mostrar preferencia por ambas (actitud de indiferencia); 2) *transitividad*: establece que si una opción A es preferida a otra B y esta a su vez es preferida a una tercera opción C, entonces A es siempre preferida a C; 3) *independencia*: propone que si un decisor es indiferente ante dos alternativas, cada una con una probabilidad p establecida, también será indiferente al resultado de la mezcla de cada una de esas alternativas con otra alternativa simple con probabilidad p .

Por su lado, Aguiar (2004) incrementó a seis los axiomas o criterios racionales. A saber: 1) *completud* (tal y como es descrito por Fernández); 2) *transitividad* (explicado en el apartado anterior); 3) *independencia de las alternativas irrelevantes*: la elección entre dos alternativas depende de la preferencia de las consecuencias de cada una de ellas y no de las consecuencias de alternativas diferentes; 4) *independencia de las consecuencias contrafácticas*: cuando dos acciones conducen a sendas consecuencias, la preferencia por una de las acciones dependerá de la preferencia por las consecuencias reales y no por las consecuencias que hubieran podido tener; 5) *independencia con respecto a la ganancia esperada*: la elección entre alternativas se debe hacer en función de la probabilidad de ganancia y no en función de la cantidad que se podría lograr; 6) *preferencia estricta mínima*: entre varias consecuencias, una de ellas es siempre preferida a la otra.

Según estos criterios las decisiones que se deberían tomar según el modelo *normativo* debería ser aquellas cuyas consecuencias tuvieran la utilidad esperada más alta.

2.2.1.c. Críticas

Tal y como señaló León (1987), existen tres aspectos que limitan el ajuste a la realidad del modelo normativo y que suponen las mayores críticas a esta propuesta: 1) el cumplimiento de los axiomas en las tareas decisorias de las personas; 2) la asimilación entre racionalidad humana y lógica formal; 3) y la función de las probabilidades numéricas.

Las principales puntualizaciones al modelo normativo vienen de los trabajos de Aguiar (2004), Baron y Brown (2012) o Cornish y Clarke (2013). Todos ellos demuestran el incumplimiento de facto en la tarea cotidiana de decisión de los axiomas de racionalidad lógica propuestos por los modelos de corte matemático.

La asimilación de la racionalidad con la lógica formal viene heredada del positivismo lógico. Esta idea junto con el trabajo de Tversky y Kahnemann (1974) y el descubrimiento del uso de sesgos y heurísticos que ocurren en el pensamiento racional de las personas. Otros trabajos como el de Nisbett y Ross (1980) supusieron un gran aporte divulgativo de la existencia y el uso de los heurísticos como estrategia en el proceso de toma de decisiones, siendo posteriormente refutado por otros (Aguiar, 2004; Martínez, 2013).

Por su lado, diversos autores suavizan el precepto de pensamiento lógico para proponer el de racionalidad limitada (Simón, 1979; Rodríguez-Ponce, Cuadra-Peralta y Sjoberg-Tapia, 2013). Conviene afirmar que la capacidad racional del ser humano es limitada en amplitud y potencia y, por lo tanto, se aleja del modelo ideal propuesto por las teorías normativas de una capacidad total de análisis de todos los factores y atributos de las alternativas de decisión.

En otro orden, el criterio de atribución de probabilidades cuantitativas de ocurrencia y valoración de las alternativas propuesto por el modelo de Von Neumann y Morgenstern (1944) fue revisado en las posteriores modificaciones de Savage (1954) y Edwards (1956). De estos trabajos surgió la teoría de la utilidad subjetiva esperada, principal modificación del modelo clásico de la utilidad esperada y que tiene una total vigencia actualmente. Este modelo propone una metodología mediante la cual cada

persona calcula una probabilidad de ocurrencia en función del valor subjetivo que cada uno asigne a las diferentes alternativas (Aguiar, 2004; Alfonso, 2012; Nogales, 2012).

Por su lado, el trabajo de Tversky y Kahnemann (1979) y trabajos posteriores exponen tres limitaciones encontradas en el modelo normativo de Von Neumann y Morgenstern por las cuales este no funciona para explicar la conducta decisoria de las personas (León, 1987; León y Botella, 2003; Clavijo, 2010; Medina, Cruz, de Jaramillo, Jiménez, Ramírez y Henao, 2012). Así, el efecto de certidumbre -producido por la sobrevaloración de los sucesos con seguridad absoluta frente a los sucesos probables-, el efecto de aislamiento -que se opone a la interdependencia de las decisiones- y el efecto reflejo -mediante el cual las preferencias realizadas se invierten si los resultados se convierten en pérdidas en vez de ganancias al restarles una cantidad similar a todos- suponen un gran lastre para este modelo.

Estos apuntes críticos acerca de la rigidez de cumplimiento de los criterios racionales y lo alejado de la realidad cotidiana de las personas aportan el caldo de cultivo del que surgen los modelos prescriptivos.

2.2.2. Teorías prescriptivas

En un punto medio entre las teorías normativas y las descriptivas, los modelos prescriptivos buscan como los individuos pueden tomar decisiones óptimas teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por los procesos cognitivos y los sesgos empleados (Aguiar, 2004). Trabajos posteriores han desarrollado teórica y empíricamente esta propuesta (Nemeth, & Klein, 2011; Schwartz, Ben-Haim & Dacso, 2011; Tzeng & Huang 2011; Baron, 2012; Takemura, 2014).

2.2.3. Teorías descriptivas

Las teorías *descriptivas*, también llamadas prospectivas según Kahneman y Tversky (1979), tienen por objetivo la descripción de los procesos que se llevan a cabo durante la toma de decisión real de las personas en contextos naturales (Martínez, 2012).

2.2.3.a. Conceptos básicos

Las teorías *descriptivas* se basan en la necesaria restricción de la racionalidad impuesta por la limitación de la capacidad de los procesos cognitivos empleados en la toma de decisiones y el uso frecuente de sesgos y heurísticos de decisión (Arocena, 2012). La atención a estos procesos es fundamental para lograr el objetivo de describir la conducta real de las personas durante el proceso de toma de decisión.

Según estos modelos, el proceso de toma de decisión es más simple y reducido que los modelos normativos. Consta de dos fases: 1) *preparación*, en la que se toma la información suministrada por la situación y se elabora una representación de la misma empleando la experiencia previa e incorporando sesgos y heurísticos que simplifican dicha situación para facilitar el procesamiento de la misma; 2) *valoración*, en la que se pondera el impacto subjetivo de la probabilidad de ocurrencia de cada alternativa y la utilidad esperada de cada una de las opciones para llegar a una conclusión o decisión final.

Los procesos descriptivos tienen una profunda vinculación con las circunstancias y los contextos en los que se desarrollan la toma de decisión, por lo que la investigación de estos modelos ha de hacerse tomando las variables contextuales de los decisores (Aguilar, 2004, Arocena, 2012, Martínez, 2012).

2.2.3.b. Crítica

Existen tres aspectos a mejorar del modelo *descriptivo* de Tversky y Kahnemann: En primer lugar, la respuesta oral o verbal en la expresión de las preferencias en las tareas de toma de decisión limita otras vías que se dan en el comportamiento real de las personas (Bedregal; 2010). Así, todos los procesos neurológicos de tratamiento de la información, de recuperación de recursos mnésicos o de valoración de las consecuencias pasan desapercibidos cuando los modelos descriptivos se limitan a los aspectos más fenomenológicos de la toma de decisión.

En segundo lugar, los modelos *descriptivos* surgen como respuesta a los modelos normativos, alejados de la práctica real de las personas. Sin embargo, los modelos que estudian las decisiones óptimas generan teorías que, sobre el papel, funcionan de hecho. Sin embargo, los modelos *descriptivos* deberían analizar los datos experimentales realizados anteriormente por los modelos normativos y mostrar así un mejor ajuste predictivo.

En último lugar, los modelos *descriptivos* han utilizado frecuentemente ejemplos monetarios en sus investigaciones de toma de decisión. Esto hace que sea difícil generalizar las situaciones experimentales a condiciones naturales cotidianas (Aguiar, 2004).

2.3. Diferencias en la investigación

Las diferencias en la fundamentación y objetivos de los dos grandes grupos de teorías descritas con anterioridad –normativas y descriptivas- marcan también las diferencias en el tipo y metodología de investigación que se realiza desde cada enfoque. Así, tal y como muestra el Cuadro 3, se pueden encontrar cinco grandes diferencias (León, 1987).

Cuadro 3.

Diferencias en la investigación según modelos de toma de decisión. Fuente: Elaboración propia

	Modelos normativos	Modelos descriptivos
Objetivo	Construir algoritmos para analizar la valoración de alternativas que permitan realizar decisiones óptimas	Describir cómo deciden las personas, incluyendo heurísticos y sesgos empleados
Tipo de análisis	Formal propio de la tarea decisoria	Al aspecto formal se suma la dimensión representacional que el sujeto se hace de la tarea
Base de razonamiento	La lógica formal	Se incorporan los sesgos y heurísticos que emplea el decisor para llegar a la decisión final
Nivel de complejidad de las variables	Simplifican el número de variables y la situación y/o tarea de decisión, aislándolas del resto de circunstancias. Son situaciones experimentales poco generalizables a contextos naturales	Plantean la conducta decisoria dentro de una situación natural y, por lo tanto, imposible de ser aislada. Esto aporta el máximo de complejidad a los modelos
Métodos de investigación	La elaboración de los modelos explicativos de carácter matemático se hace previa a la comprobación del ajuste de las predicciones inferidas por los modelos con la realidad.	Emplean la observación de la conducta decisoria para extraer regularidades y elaborar reglas y teorías que traten de explicar el fenómeno de decisión.

2.4. Propuesta integradora

Para León (1987) resulta innecesaria la separación radical y excluyente de los modelos normativos y heurísticos –prescriptivo y descriptivo-, ya que todos ellos cumplen una función esencial en la explicación del proceso de toma de decisiones. Por eso realiza una propuesta integradora representada en el siguiente esquema (véase figura 4).

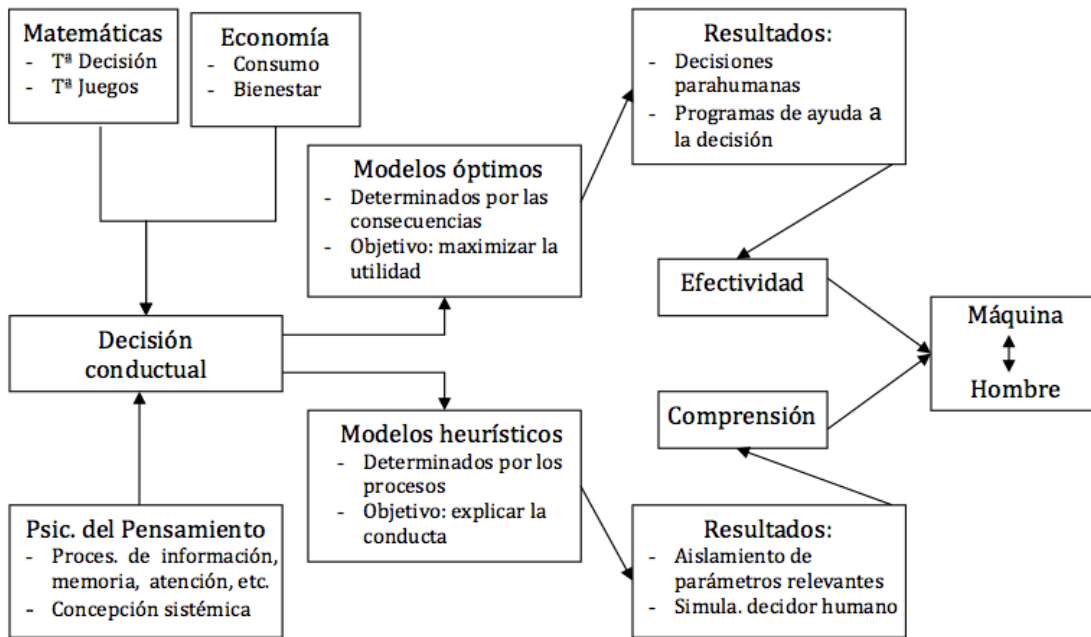


Figura 4: Propuesta integradora de los modelos prescriptivos y descriptivos.

Fuente: León (1987)

En un primer bloque se encuentra el contenido puramente conductual de la decisión, que se compone por todas aquellas disciplinas que participan de la explicación teórica de la toma de decisiones, tanto desde el ámbito probabilístico –matemáticas y economía- como desde la psicología.

De la interacción e integración de ambas fuentes surgen los modelos teóricos. Según la predominancia de la fundamentación teórica, el modelo resultante tendrá un carácter más óptimo o más normativo. De ahí que los modelos que abundan en explicaciones probabilísticas puras son definidos como modelos óptimos que buscan maximizar la utilidad con métodos ideales de decisión. Por el contrario, los modelos que destacan por explicaciones basadas en las limitaciones impuestas por los sesgos de decisión son definidos como modelos heurísticos que sólo pretenden explicar cómo sucede la conducta decisoria.

Cada uno de estos bloques teóricos resultan en algoritmos para el diseño de programas de ayuda a la toma de decisión –modelos normativos- o en parámetros relevantes para explicar la conducta decisora de las personas.

Sin embargo, según León (Op. cit), ambos resultados pueden ser integrados en el diseño de programas de ayuda a la toma de decisión personalizados teniendo en cuenta

la idiosincrasia particular de cada sujeto y los sesgos y heurísticos que le definen. León (1987) define esto como la relación hombre-maquina.

3. Proceso de toma de decisión

El proceso mediante el cual un sujeto se enfrenta a un ambiente de decisión ha sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas. Así por ejemplo, desde la economía, en su aplicación al ámbito de la decisión empresarial, se han estudiado ampliamente los pasos que optimizan la toma de decisión (Kahneman & Tversky, 1973; Benjamín, 2010, Ramírez, 2011; Acevedo, Linares y Cachay, 2014).

También desde el campo del deporte se han estudiado ampliamente los procesos de toma de decisión en la habilidad táctica de los deportistas tanto en deportes individuales como colectivos (Pérez y Gabilondo, 2005; Gallego, Vélez, y López, 2007; Coll, Pérez y Sanz, 2009; González-Víllora, García-López, Gutiérrez-Díaz del Campo & Contreras-Jordán, 2010; Merigó & Gil-Lafuente, 2011; Hepler & Feltz, 2012; Light, Harvey & Mouchet, 2012; Buszard, Farrow & Kemp, 2013; Lovell, 2014).

Igualmente, se ha estudiado el proceso de toma de decisión desde la medicina. Por un lado, en la competencia del profesional médico para la administración de tratamientos y, por otro lado, en la autonomía de enfermos y familiares en el consentimiento informado de los tratamientos propuestos por el personal sanitario (Torrecilla, Plaza, Barrueco, Jiménez Ruiz, Maderuelo, y Hernández Mezquita, 2001; Formigaa, Vivancoa, Cuapioa, Portab, Gómez-Batisteb, y Pujola, 2003; Formiga, Vidaller, Mascaró, y Pujol, 2005; Barbero, Prados y González, 2011; Ruiz, Peralta, Pérula, Olloqui, Carrión, Sobrino y Martínez, 2012; Torres, de Heredia, Rubia, Jiménez, Muñoz, Rodríguez y de Ética, 2012); Moncada y Cuba, 2013).

Por lo tanto, existe una gran tradición del estudio de la tarea de decisiones en diferentes áreas del conocimiento.

3.1. Fases del proceso de decisión

El estudio de las fases del proceso de decisión ha arrojado resultados diversos en función del nivel de complejidad de las etapas en que se ha subdividido dicho proceso.

Tomando los dos grandes grupos teóricos de toma de decisiones –*normativo* y *prescriptivo/descriptivo*- encontramos que ambos dividen el del proceso en varias fases. El modelo normativo propone una secuenciación de pasos ideales para alcanzar una decisión correcta y libre de sesgos. Por su parte, el modelo *prescriptivo-descriptivo* expone aquellas fases que las personas, de hecho, suelen dar en el proceso de toma de decisiones.

3.2. Proceso de toma de decisiones en adolescentes según el modelo de Baron y Brown

Según la teoría de la decisión normativa de Baron y Brown (1991) el proceso de toma de decisiones se divide en seis pasos (Straub & Welpe, 2014): 1) Identificación de la situación de toma de decisión; 2) Establecimiento de las alternativas de solución; 3) Identificación de los criterios de evaluación de las alternativas; 4) Valoración de las consecuencias asociadas a cada alternativa; 5) Recogida de información adicional y ayuda de terceros; y 6) Toma de decisión y ejecución de la alternativa. Estas fases se manejan habitualmente en la investigación sobre la toma de decisiones en adolescentes.

Tomando como referencia estos pasos, diversos trabajos (Gambara y González, 2003; Albert y Steinberg, 2011; Shad, Bidesi, Chen, Ernst y Rao, 2011; Foderaro y Al Foderaro, 2012; Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens y Verschueren, 2012; Pérez y Cumsille, 2012) han estudiado el ajuste de las fases seguidas de forma intuitiva por los adolescentes en su toma de decisión. De igual modo, numerosos trabajos han tenido por objetivo encontrar diferencias en este ajuste en función de las diversas franjas de edad de la adolescencia (Gambara y González, 2003).

De modo general, el establecimiento de una listado más o menos amplio de alternativas de solución es la fase más presente en los diferentes grupos de edad durante la adolescencia. Los resultados del trabajo de Gambará y González (2003) confirmaron que, sin ninguna enseñanza específica, los adolescentes aprenden intuitivamente a establecer un listado de opciones de resolución. Sin embargo, el análisis del cumplimiento de las fases que los adolescentes de cada franja de edad aplican con mayor dificultad muestra un desarrollo desigual. De tal manera, los adolescentes que tienen entre 12 y 14 años presentan dificultades para identificar las situaciones de toma de decisión y para poner en práctica la decisión adoptada. Por su parte, los adolescentes de entre 15 y 16 años no se muestran capaces de buscar información adicional, tienen dificultad para prever las consecuencias de cada alternativa y para poner en práctica aquella opción con la que se comprometen. Finalmente, los adolescentes más mayores solicitan menos ayudas. Este hecho va en consonancia con la disminución del efecto de la presión grupal a medida que se avanza en la adolescencia tal y como describen algunos autores, Blakemore & Robbins, 2012; Michaelidou & Hassan, 2014). No obstante, parece relevante observar las características de los adolescentes como decisores en cada una de las etapas propuestas por Baron y Brown (1991).

En la fase de *Identificación de la situación de toma de decisión* se extraen las características de la situación de decisión –tiempo disponible, sujetos implicados, implicaciones de la toma de decisión, etc.-. Baron y Brown (Op. cit) otorgaron mucha importancia a esta fase dentro del proceso, sin embargo la literatura científica no ha incidido demasiado en él. De tal manera, el primer estudio que lo maneja experimentalmente es el llevado a cabo por Gambará y González (2003). En este trabajo se observó que los adolescentes de las diferentes franjas de edad ejecutaban una buena identificación de la situación de toma de decisiones, sin embargo la riqueza descriptiva y la contextualización del problema aumentaba progresivamente hasta alcanzar su cenit al final de la adolescencia (17-18 años).

Por otro lado, en la fase de *Establecimiento de las alternativas de solución*, la creación de alternativas supone un alto grado de creatividad y un buen dominio del pensamiento abstracto, ya que el decisor ha de elaborarlas desde el origen e imaginando su aplicación de manera figurada. Gambará y González (Op. cit) hallaron que se trataba de la fase que mejor dominan los adolescentes dentro de las diferentes edades. No

obstante, tal y como se ha visto con anterioridad, en la categorización de Fischhof et al (1991), el número de alternativas manejadas y la complejidad de las mismas aumentaba progresivamente durante la adolescencia. Así, se encontró que existen un amplio número de opciones irrelevantes y/o incompletas señaladas por los adolescentes de menor edad y, por otro lado, una abundancia de alternativas completas en los adolescentes más mayores.

En cuanto a la fase de *Identificación de los criterios de evaluación de las alternativas*, si se retoman los elementos de la toma de decisiones descritos al comienzo del presente capítulo, los criterios de evaluación tienen una estrecha relación con los atributos de las alternativas. A tal efecto, la ejecución de esta fase se vincula con la dimensión axiológica del decisor, ya que supone la asignación a cada una de las alternativas de valor previamente elaboradas en función del grado de consecución de los objetivos que se ha fijado. La complejidad asociada a esta fase determina que los adolescentes de menor edad (12-13 años) resulten ser menos competentes en esta tarea que los adolescentes más mayores (17-18 años) (Gambara y González, Op. cit.).

En relación a la fase de *Valoración de las consecuencias asociadas a cada alternativa*, se considera que la inmediatez es una característica patognomónica de la etapa adolescente; por este motivo la identificación y enumeración de las consecuencias asociadas a las alternativas identificadas en las fases anteriores es, asimismo, la tarea que los adolescentes realizan con mayor dificultad. La asunción de las consecuencias de las acciones propias está estrechamente vinculada con la responsabilidad. Por este motivo, la capacidad de enumerar y asumir las consecuencias de las alternativas de solución habla del nivel de importancia otorgado al valor 'responsabilidad'. Este punto resulta especialmente relevante si se considera que en muchas ocasiones, los adolescentes son capaces de identificar las consecuencias si son cuestionados concretamente por este aspecto, pero no lo hacen en los relatos libres de la toma de decisiones. Asimismo, la capacidad de valorar consecuencias aumenta con la edad, siendo los adolescentes de entre 17 y 18 años los que mayor número de consecuencias identifican. No obstante, independientemente de la edad, las consecuencias enumeradas suelen ser de valor negativo.

En lo que se refiere a la fase de *Recogida de información adicional y ayuda de terceros*⁷, la entrada en la adolescencia supone una pérdida de la importancia de los padres en beneficio de los miembros del grupo de iguales. Las opiniones, valores y sugerencias de los pares toman mayor relevancia en detrimento de la familia y otros agentes socializadores como la escuela. Este hecho otorga una idea de la influencia de la presión grupal en los adolescentes. Sin embargo, esta presión tiene su punto álgido en la adolescencia media (15-16 años) para ir progresivamente disminuyendo en la adolescencia tardía (17-18 años). Momento en el que la capacidad crítica permite enjuiciar con mayor objetividad las opiniones de los pares y de los padres igualando la importancia de ambos tipos de presión. En relación a este hecho, se ha de considerar que el efecto de la presión grupal se manifiesta en el momento en el que los adolescentes recurren a otras personas tanto para obtener información adicional como para contrastar la aceptación social de las alternativas de solución. Con todo, los hallazgos de Gambará y González confirman la evolución descrita del efecto de la presión grupal. Por un lado, encuentran que los adolescentes de menor edad (12-13 años) solicitan ayuda a familiares cercanos y, en menor grado, a otros familiares y amigos. No obstante, el porcentaje de adolescentes que solicitan ayuda únicamente a los iguales aumenta considerablemente en la adolescencia media (15-16 años) para disminuir drásticamente en la adolescencia tardía (17-18 años).

Finalmente, en cuanto a la fase de *Toma y ejecución de la decisión*, se constituye como un paso fundamental para lograr la solución de la situación problema. De tal manera propicia el mayor aprendizaje de la capacidad de toma de decisiones al permitir comprobar si los diferentes pasos del proceso se han realizado correctamente y si la solución adoptada satisface los objetivos planteados. Al igual que las fases anteriores, la habilidad de la ejecución de la alternativa planteada y el relato de la misma aumenta progresivamente con la edad, siendo de nuevo los adolescentes de mayor edad los más hábiles en esta tarea.

Por todo lo expuesto, las evidencias halladas permiten concluir que con la edad los adolescentes son más hábiles en la cada una de las fases y, por lo tanto, sus decisiones van asimilándose progresivamente a lo propuesto por el modelo normativo.

⁷ Véase epígrafe 4.2. del Capítulo I

3.3. Toma de decisión en la adolescencia: importancia y dificultad otorgada

Los temas sobre los que los adolescentes deciden han sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (Mann, Harmoni, Power & Beswick, 1987; Fiscchoff, Furby, Quadrel, & Richardson, 1991; Friedman, 1991; Parra y Oliva, 2002; Albert & Steinberg, 2011; Allaire, Labrecque, Giguere, Gagnon & Legare, 2012). En general, las investigaciones establecen que en la adolescencia se incrementa el riesgo de las decisiones adoptadas (Ko, Hsiao, Liu, Yen, Yang & Yen, 2010; Schutter, van Bokhoven, Vanderschuren, Lochman & Matthys, 2011; Blakemore & Robbins, 2012). Al respecto, la mayoría de los trabajos encuentran resultados similares en los que se concreta que las cuestiones sobre las que deciden los adolescentes se han clasificado estableciendo los criterios de importancia del tema y dificultad de adoptar una decisión acerca del mismo.

De tal manera, Mann *et al.* (1987) hallaron en una muestra de adolescentes australianos que los estudios, el futuro profesional y vocacional, así como las relaciones sociales eran los temas más importantes para ellos. Por el contrario, temas relacionados con la salud y el ocio (consumo de drogas, conducta sexual, etc.) no fueron considerados como importantes ni difíciles a la hora de tomar una decisión acerca de ellos.

Por otro lado, diversos estudios (Fiscchof *et al.*, 1991), Sánchez, Gutiérrez, Rodríguez y Casado (2008) han encontrado que los temas más frecuentes sobre los que deciden los adolescentes son las relaciones sociales, el ocio y cuestiones relacionadas con actividades rutinarias (visionado de programas de televisión, aspecto personal y relaciones sociales). No obstante, a partir de los 14 o 15 años, se ha demostrado que los temas de interés cambian y los adolescentes pasan a decidir sobre cuestiones vitales de mayor importancia y hábitos saludables.

En la misma línea, estos mismos autores preguntaron sobre la importancia otorgada a los temas sobre los que los adolescentes han de decidir. Cuestiones relacionadas con las relaciones de amistad resultaron ser las más importantes para los

adolescentes; en el lado opuesto, las cuestiones familiares, de salud, los planes profesionales y estudios fueron los temas a los que otorgaron menor importancia.

En un caso similar, Friedman *et al.* (1991) trabajaron con una muestra de adolescentes en edad tardía (entre 15 y 17 años), encontrando en ellos una mayor preocupación por temas relacionados con la vocación, los estudios y las relaciones sociales.

Por último, en el estudio de Gambará y González (2003), con una muestra de 61 adolescentes españoles encontraron que los adolescentes toman decisiones sobre cuestiones relacionadas con los estudios, la familia, los amigos, las relaciones sentimentales, el ocio, la ropa y, en menor medida, los patrones de consumo y conductas saludables. Estos resultados son muy parecidos a los encontrados en otros trabajos. De las situaciones planteadas, las relacionadas con los estudios y los problemas familiares son consideradas muy importantes a la vez que muy difíciles por parte de los adolescentes participantes en este estudio.

Sin embargo, si se analizan los criterios por separado, la puntuación de la dificultad otorgada a los temas familiares es significativamente mayor que el resto, siendo estos resultados concordantes con los encontrados por Coleman (2003).

Por otro lado, al clasificar la muestra en función de la edad, se observó que los adolescentes más mayores (16-17 años) otorgaban más importancia a un rango más amplio de situaciones que los adolescentes más pequeños (12-15 años). Este grupo de mayor edad concedía mucha importancia a temas relacionados con los estudios, los amigos y las situaciones emocionales. Estos resultados son coherentes con el momento vital de los sujetos de la muestra, ya que se encuentran en la situación de tener que optar entre las diferentes alternativas de estudios y su vocación profesional así como con lidiar con la creciente importancia de sus iguales en su día a día.

Por el contrario, este mismo estudio encuentra varias decisiones valoradas como muy importantes pero muy fáciles de tomar relacionadas con conductas de riesgo (consumo de drogas, hábitos saludables y presión grupal para realizar conductas no deseadas). Estos resultados son, además, comunes a los tres grupos de edad, siendo únicamente los adolescentes de entre 14 y 15 años los que se apartan más de la media, aunque no de un modo estadísticamente significativo. No obstante, todos los grupos de

edad coincidieron en atribuir a las causas de la dificultad, las consecuencias asociadas a las decisiones, la condición de tener que tomarlas en grupo o la presión de los demás

Los resultados globales encontrados en esta investigación arrojaron diferencias significativas en las valoraciones de importancia y dificultad en función de las situaciones planteadas pero no en función de la edad ni de la interacción entre ambas – situaciones y edad-.

Conviene tener presente que los estudios revisados en este apartado, acerca de la importancia y frecuencia de los temas sobre los que deciden los adolescentes, coinciden al indicar las relaciones sociales y de amistad como un tema central de preocupación a esta edad. Todo lo que rodea las cuestiones sociales y las relaciones con los iguales tiene una importancia capital durante la adolescencia. Estos resultados están en consonancia con los encontrados por Páez (2011) acerca de la similitud de valores y el efecto de la presión grupal entre iguales.

Paradójicamente, en todos los estudios revisados, los temas relacionados con salud y conductas de riesgo (consumo de drogas, hábitos sexuales, etc.) son considerados por los adolescentes como poco importantes y, sin embargo, son estas mismas cuestiones las que más preocupan desde los planes de prevención educativa.

No obstante, a pesar de los resultados hallados, conviene no generalizarlos al conjunto de la adolescencia, ya que, como se ha indicado anteriormente, las subetapas evolutivas de la adolescencia y las circunstancias vitales concretas (nivel académico cursado, elección de optativas escolares, momentos vitales de elección vocacional, etc.) pueden hacer variar los temas de interés y la dificultad de toma de decisión otorgada a las mismas.

3.4. Procesos cognitivos asociados a la toma de decisiones: desarrollo de la competencia decisora

3.4.1. El comienzo de la conducta autónoma de toma de decisiones

Los acontecimientos vitales que suceden durante la adolescencia marcan el comienzo de la responsabilidad de tomar decisiones (Smith, Xiao & Bechara, 2012). La necesidad de dar respuesta a cuestiones relacionadas con el devenir vocacional, patrones de consumo y ocio, decisiones de continuidad de los estudios o el acceso al mercado laboral, el posicionamiento ante situaciones relacionadas con el grupo de iguales o la familia y la mayor implicación en las decisiones vinculadas con proyectos vitales delimita la necesidad de un correcto desarrollo en la capacidad de toma de decisiones. A todo esto se suma el cuestionamiento y desafío de la autoridad paterna propio de esta etapa evolutiva. Sobre todo en aquellos aspectos en los que los progenitores han ostentado la capacidad de decidir por su hijos. Este enfrentamiento supone el desencadenante del hecho decisorio en los adolescentes (Mann, Harmoni y Power, 2003).

El desarrollo de una adecuada capacidad de decisión implica el dominio de una serie de procesos cognitivos (Smith, Xiao & Bechara, 2012). Por ello, es fundamental conocer cuales son dichos procesos y la función que desempeñan cada uno de ellos.

Para Albert y Steinberg (2011), la mayor parte de los modelos teóricos de decisión que están actualmente vigentes se pueden reducir a enfoques cognitivos del procesamiento de la información. Este enfoque abre la puerta a una estrecha colaboración entre neurociencia y psicología, siendo numerosos los psicólogos cognitivos que se centran en la investigación de la toma de decisiones desde este área de la psicología (Waltz, Brown, Frank, Strauss y Gold, 2012).

En cuanto al ámbito de la psicología cognitiva, la investigación evidencia cuatro características o acuerdos existentes con la teoría de la toma de decisiones (León, 1987; Pascale y Pascale, 2007; García-González, Araújo, Carvalho y Iglesias, 2011): 1) la

psicología cognitiva y el estudio de la toma de decisiones toman prestado de otras disciplinas problemas de investigación y métodos de estudio (matemáticas probabilísticas, medicina o economía son fuentes comunes de las que se nutren ambas ciencias); 2) se ha realizado un esfuerzo por superar los esquemas reduccionistas de estímulo-respuesta o tarea-elección para tratar de identificar y abordar aquellas otras variables que explican la conducta humana; 3) existe un beneficio por el modelo de la metáfora del ordenador y los diagramas de flujos; y 4) los procesos mentales superiores (tales como el pensamiento o el razonamiento) y el empleo de sesgos y heurísticos en la toma de decisiones han hecho que la investigación de este campo se tenga que hacer desde la psicología cognitiva.

3.4.2. Procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones

La importancia del desarrollo de los procesos cognitivos básicos queda manifiesta en el hecho de que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en toma de decisión desde la psicología se basan en un enfoque cognitivo del procesamiento de la información (Pascale y Pascale, 2007; Albert & Steinberg, 2011; García-González, Araújo, Carvalho e Iglesias, 2011).

El resultado de una toma de decisión está determinado por numerosas operaciones de manejo abstracto de información, a saber: valoración, previsión de consecuencias, compromiso con alternativas, puesta en marcha y evaluación. Todas ellas tienen una alta implicación del componente cognitivo. Mann (1985) identificó seis procesos cognitivos directamente relacionados con la toma de decisiones: 1) búsqueda y obtención de información; 2) procesamiento de la información; 3) creación y búsqueda de alternativas novedosas de solución; 4) enjuiciamiento o evaluación de las fuentes de información; 5) aprendizaje; así como 6) memoria y recuperación de experiencias previas similares.

A los anteriores, Martínez-Selva (2006) añade otros cinco procesos. Estos son: 1) integración de la información sensorial; 2) integración de la información mnésica y

procesos de memoria (importancia de la memoria de trabajo); 3) integración de la información emocional y emociones asociadas; 4) procesamiento y codificación de la señal emocional y asociación con estímulos contextuales; 5) monitorización del proceso e inhibición de respuesta (especialmente en situaciones de incertidumbre). Hastie y Dawes (2010) subrayan de estos últimos la importancia de la memoria en el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones.

3.4.3. La competencia decisora

El desarrollo de la capacidad de toma de decisiones es parejo a la maduración cognitiva así como al dominio en los contextos en los que los adolescentes habitualmente toman decisiones (escuela, familia, amigos, etc.). Si bien, el término ‘competencia decisora’ agrupa multitud de habilidades y capacidades. Así pues, para Bisquerra y Pérez (2012), la competencia decisora puede ser descrita en términos de “conocimiento”, “inteligencia” y “voluntad”. Por otro lado, se debe añadir la capacidad de enjuiciamiento o evaluación racional y el empleo de técnicas de resolución de problemas como procesos básicos del desarrollo de la competencia (Schvaneveldt & Adams, 1983; Miele y Alvarado, 2012).

Janis y Mann (1977) recurrieron a la descripción de los cuatro estilos de toma de decisiones –*vigilante, complaciente, evitativo e hipervigilante*– para establecer los criterios de desarrollo de la competencia decisora. Desde esta perspectiva, Janis y Mann (Op. cit.) encuentran el desarrollo óptimo en los adolescentes que emplean mayoritariamente el estilo ‘vigilante’ según las características que serán explicadas en posteriores apartados.

Por último Ross (1981) tomó el proceso cognitivo de procesamiento de la información como referente para evaluar la competencia decisora y propone cinco habilidades o capacidades que ha de tener un buen decisor. Estas son: 1) tener habilidad para identificar un amplio abanico de alternativas; 2) identificar los criterios de evaluación para juzgar dichas alternativas; 3) evaluar dichas alternativas bajos los

criterios establecidos; 4) resumir y organizar la información acerca de cada alternativa; y 5) ser capaz de autoevaluarse.

Por su parte, Byrnes (2002) propuso cuatro pasos que según él realizan los adolescentes considerados competentes en la toma de decisiones. Estos son: 1) establecimiento de metas u objetivos; 2) compilación de alternativas para obtener el objetivo; 3) ordenación de las alternativas por importancia; y 4) elección de la alternativa que ocupa el primer lugar en el *ranking*. Cada uno de estos pasos implican la puesta en marcha de otras habilidades necesarias para el óptimo desarrollo de la toma de decisiones. Si bien, el último paso, la elección de la alternativa buena, no indica por sí misma una correcta competencia decisora. Es necesario que la persona lleve a cabo dicha opción. Sin embargo, la decisión de qué alternativa es la más importante no es una cuestión unívoca. Las alternativas pueden ser más o menos ajustadas en función de las variables situacionales a las que responda. Esto supone tener un buen manejo de la capacidad de evaluar el contexto en el que se desarrolla la acción de la toma de decisiones.

Por otro lado, diferentes estudios han abordado el desarrollo de la competencia decisora en adolescentes. Así, Weithorn y Campbell (1982), tomando como base el concepto de desarrollo cognitivo de Piaget (Inhelder & Piaget, 1958), estudiaron el nivel de competencia decisora de niños y adolescentes de diferentes franjas de edad con el fin de comprobar las diferencias evolutivas en esta habilidad. Los resultados mostraron que a la edad de 14 años los indicadores de competencia alcanzaban niveles similares a los de los adolescentes de 18 años, legalmente la edad mínima establecida para la autonomía decisora.

Otros autores, sin embargo, aumentan esa edad mínima de desarrollo de la competencia decisora a los 15 años (Mann & Friedman, 2002; Mann, Harmoni & Power, 2003). Si bien, es importante conocer cuáles son los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la competencia decisora, las fases del proceso decisor empleadas en la investigación y las limitaciones que afectan al desarrollo de dicha competencia.

En el trabajo realizado por Gambará y González (2003) se observó que existían diferencias en el desempeño de las habilidades de cada fase del proceso de toma de

decisiones en función de la edad, siendo mayor el desempeño de estas habilidades en adolescentes de mayor edad.

3.4.4. Los adolescentes como decisores competentes

La literatura científica consultada no duda en señalar que las habilidades de los adolescentes como decisores están determinadas por dos aspectos: el estadio evolutivo y la experiencia vital (Blakemore & Robbins, 2012). A su vez, el entrenamiento de los adolescentes en la habilidades decisorias requiere conocer previamente qué entienden por decidir (Baron & Brown, 2012). A tal efecto, el desarrollo evolutivo y la experiencia hacen que existan diferencias importantes en las características entre las diferentes etapas de la adolescencia (Gambara y Gonzalez, 2004).

3.4.4.a. Autopercepción de la experiencia en la toma de decisiones

Durante la adolescencia, los jóvenes perciben en sí mismos una notable experiencia en la tarea decisoria. Aunque los valores que otorgan a dicha experiencia oscilan mayoritariamente entre ‘alguna experiencia’ y ‘bastante experiencia’, estos valores se van incrementando con los años, pasando de una mayoría de preadolescentes de entre 12 y 14 años que afirman tener poca o ninguna experiencia en la toma de decisiones a un notable incremento de los adolescentes más mayores (16-18 años) que afirman tener más camino recorrido en esta tarea (Gambara y González, 2003).

Sin embargo todos coinciden en afirmar que la experiencia acumulada en este ámbito ha sido adquirida en el desempeño de las decisiones adoptadas a diario y sin el entrenamiento específico de ningún agente educativo. Si bien, los pocos sujetos que manifiestan algún aprendizaje en este sentido, afirman haberlo adquirido en el entorno

familiar y lejos de cualquier contexto escolar. Este aspecto abre el debate sobre cuál debería ser el lugar adecuado en el que educar en la toma de decisiones.

3.4.4.b. Autopercepción de la capacidad en la toma de decisiones

En el trabajo de Gambara y González (2003), preguntados los adolescentes acerca de la definición que dan a la toma de decisiones, se observó un acuerdo entre los participantes de las diferentes edades en la atribución al hecho decisorio de cuestiones relacionadas con pensar o reflexionar. Esto viene a apoyar las teorías que apuestan por el necesario desarrollo de las capacidades cognitivas superiores –percepción, memoria, atención y reflexión- para asegurar un buen desempeño en la tarea (Hastie & Dawes, 2010; Waltz, Brown, Frank, Strauss & Gold, 2012). De igual manera asignan un componente de crecimiento personal como resultado de las divagaciones y otros conceptos claves de la toma de decisiones tales como la incertidumbre, la consecución de metas y objetivos o la comparación entre alternativas.

3.4.4.c. Autopercepción del uso de alternativas de solución

La noción de la toma de decisiones presenta algunos aspectos que varían en función de la edad (León, 2001; Bruine, Parker & Fischhoff, 2012). Así, los adolescentes más pequeños (12-13 años) asocian el hecho decisorio a tener que elegir sobre algo sin concretar nada más. El avance evolutivo y el incremento de la experiencia hace que en la adolescencia media (15-16 años) se entienda la toma de decisiones como la acción de optar entre dos alternativas. Finalmente, en la adolescencia tardía esta concepción evoluciona hasta asumirse que optar significa elegir entre más de dos alternativas.

Por otro lado, siguiendo a Fischhoff *et al.* (1991) se describen cinco categorías de los tipos de opciones que suelen manejar los adolescentes en los procesos de toma de decisiones. A saber: 1) ‘hacer algo’: La solución planteada pasa por hacer algo o no hacerlo; 2) ‘Si hacer algo’: La solución propuesta es hacer algo sin especificar una alternativa; 3) ‘hacer A o B’: existen dos soluciones alternativas incompatibles entre sí, pero no son negación de la otra; 4) ‘elección múltiple’: la solución pasa por elegir qué hacer entre tres o más alternativas; y 5) ‘qué hacer en relación a algo’: son aquellas situaciones de toma de decisión en las que existen, a priori, varias opciones pero aun no han sido formuladas.

El trabajo de Gambara y González (2003) determinó una mayor frecuencia de uso de las alternativas de ‘elección múltiple’ y de las alternativas de ‘qué hacer en relación a algo’ en los adolescentes de mayor edad. Estos dos grupos de alternativas presuponen una buena identificación de la situación problemática así como un trabajo previo de elaboración de alternativas. Esto invita a pensar que los adolescentes más mayores son más competentes en el manejo de las diferentes fases del proceso de toma de decisiones y en las habilidades necesarias para llevarlas a cabo. Por el contrario se encuentra que los adolescentes más pequeños abundan en el uso de las alternativas de elaboración más sencilla – ‘hacer algo’ y ‘si hacer algo’.

Aunque los estudios revisados los adolescentes manifiestan que para tomar decisiones deben seguir una serie de pasos y precauciones, la concreción de las mismas varía en función de la edad. Si bien, todos coinciden en dar importancia a la reflexión y la meditación de las alternativas y al uso del tiempo. Para ello, sólo los adolescentes de mayor edad indican la existencia de unos pasos que faciliten una correcta toma de decisión y aportan mayor precisión a dichos pasos.

La petición de ayuda a terceros es también un elemento que aparece en el trabajo de Gambara y González (2003). Se halló que los adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y 18 años parecen ser más conscientes del efecto de sesgo que ejercen los iguales con sus opiniones y presiones de grupo (Blakemore & Robbins, 2012; Michaelidou & Hassan, 2014). Este es el motivo que hace que se ponga el acento en tomar precaución para no dejarse llevar por la opinión de los demás. Esta diferencia entre los adolescentes más pequeños y los más mayores está en consonancia con los

resultados hallados en diversas investigaciones acerca de la importancia de los iguales durante esta edad.

3.4.5. Elementos fundamentales implicados en el desarrollo de la competencia decisora

Siguiendo a Byrnes (2002) se identifican seis elementos que son relevantes para el establecimiento de la competencia decisora. Estos elementos se exponen a continuación.

3.4.5.a. Conocimiento y experiencia

Mediante la memoria la persona es capaz de acceder a experiencias previas en las que haya puesto en marcha estrategias de toma de decisión, así como aprender de los éxitos o fracasos obtenidos en dicho proceso (Hastie & Dawes, 2010). La investigación demuestra que los adultos tienen más conocimiento y experiencia que los adolescentes. Sin embargo, esto no tiene porqué traducirse en mejores decisiones ya que la disponibilidad de la información no implica el desempeño de la misma (Bruine, Parker y Fischhoff, 2012).

3.4.5.b. Búsqueda de consejos

La investigación acerca de la búsqueda de información adicional cuando no se dispone de ella muestra que los adolescentes son menos propensos a pedir ayuda y consejo que los adultos, y cuando lo hacen recurren con mayor frecuencia a consejeros de su

entorno. No obstante, los trabajos de Hastie y Dawes (2010) hallan que la petición de ayuda o consejo durante la adolescencia varía sustancialmente en función de los temas sobre los que haya que tomar la decisión.

3.4.5.c. Procesos de evaluación

Comprenden la coordinación de metas múltiples adaptativas y la utilización de medidas para paliar rasgos situacionales contraproducentes. Es decir, la capacidad de adaptar las estrategias empleadas a las variables situacionales que complican la toma de decisión (Crone, Will & Güroglu, 2014). Si bien, la puesta en marcha de esta habilidad implica una buena evaluación previa de los elementos que componen la situación de toma de decisión. Diversos estudios muestran que no existen diferencias significativas en el tipo de evaluación realizada entre adultos y adolescentes (Lewis, 1981; Scardamalia & Bereiter, 1986). Estos últimos también son capaces de modular su estrategia de solución aplicando estrategias de alto o bajo esfuerzo en función de la complejidad de la decisión a tomar (Laca y Azlate, 2004; Laca, 2005; Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). No obstante, el nivel de consistencia de dichas estrategias se va incrementando a medida que aumenta la edad de los adolescentes.

3.4.5.d. Establecimiento adaptativo de metas

Los adolescentes que son capaces de establecer y perseguir metas múltiples son más exitosos que aquellos cuyas decisiones responden a metas univocas (Byrnes & McClenny, 1994; Byrnes & Miller, 1999). Los trabajos de Byrnes han mostrado que los adolescentes más pequeños (13-14 años) son menos capaces de manejar objetivos múltiples que los más mayores (17-18 años).

3.4.5.e. Variables moderadoras

Son aquellas que dificultan el pleno desempeño de las habilidades de toma de decisión de una persona. Autores como Byrnes (1998) o Laca (2005) identifican la impulsividad y la emocionalidad, las limitaciones de memoria, los sesgos de procesamiento, el estrés, las drogas y sustancias psicoactivas y los rasgos de personalidad como variables moderadoras que intervienen en la tarea decisoria.

3.4.5.f. Elecciones y aprendizaje

El error en la toma de decisiones es también una fuente de aprendizaje para adquirir una buena competencia decisora (Byrnes, 1998). Si bien, la capacidad de aprender de la equivocación aumenta con la edad, desapareciendo progresivamente desde el comienzo de la adolescencia hasta el comienzo de la edad adulta (Bruine, Parker & Fischhoff, 2012). Por todo esto, Byrnes (1998) estableció que una buena competencia decisora es aquella que ajusta el nivel de complejidad de las estrategias empleadas en la toma de decisiones al nivel de dificultad de la situación planteada.

3.4.6. Diferencias de competencia en la toma de decisiones en función de la edad

Tanto las teorías *normativas* que tratan de explicar cómo es la decisión óptima ideal y libre de sesgos, como las teorías *descriptivas* y *prescriptivas* que intentan exponer cómo deciden las personas coinciden en aplicar sus modelos teóricos a la realidad para poder conocer el grado de ajuste de sus postulados a las tomas de decisión reales de las personas. Al respecto, la mayor parte de estos estudios se han llevado a cabo con

población adulta, por lo que los resultados no son extrapolables a la población infantil y adolescente (Gambara y González, 2003).

La literatura científica establece los 15 años como la edad en la que el desarrollo cognitivo permite el máximo potencial en la competencia de la tarea decisoria (Mann & Friedman, 2002; Mann, Harmoni & Power, 2003). Las habilidades cognitivas de búsqueda y uso de información, de recuperación de experiencias de toma de decisión pasadas o de focalización de la atención en los estímulos relevantes alcanzan en esta edad el desarrollo necesario para tomar decisiones óptimas según las teorías de la decisión. No obstante, la toma de decisiones comprende una serie de habilidades individuales de complejidad variable que han de aprenderse y perfeccionarse con la práctica a lo largo de la vida. Este proceso de adquisición de las competencias decisorias comienza con las primeras experiencias de la niñez y la adolescencia temprana.

Por el contrario, para Grisso y Vierling (1978) existen evidencias de ámbitos no estrictamente psicológicos que permiten afirmar que antes y durante los 15 años de edad los adolescentes aun no tienen completamente desarrollada la competencia de toma de decisiones.

Sea como sea, sí se tiene en cuenta que la toma de decisiones es una habilidad que lleva implícita un dominio de habilidades asociada a una evolución cognitiva y de razonamiento que se adquiere por aprendizaje y mediante la experiencia desde la niñez. De tal manera, se espera que las características de la toma de decisión, las fases empleadas y los sesgos en los que inciden sean diferentes entre población adolescente y población adulta (Bruine, Parker & Fischhoff, 2012). En este sentido, Gambara y González (2003) identifican tres diferencias: 1) el nivel de experiencia obtenido con la toma de decisiones cotidianas hace que las decisiones tomadas por los adultos sean mejores que la de los decisores adolescentes; 2) la falta de experiencia en la toma de decisiones con consecuencias a largo plazo impide una buena percepción de dichas consecuencias cuando los adolescentes se han de enfrentar a ellas por primera vez; 3) las características propias de la adolescencia hacen que las decisiones tengan una carga motivacional mayor que las decisiones tomadas en la adultez. El componente motivacional forma, junto con el cognitivo, parte de la toma de decisiones, pero el peso

que tiene cada uno de ellos en las decisiones difiere con la edad (Bruine, Parker & Fischhoff, 2012).

A éstas se suman otras diferencias encontradas por Fischehoff *et al.* (1991) y Friedman (1991): 1) los temas sobre los que suelen decidir los adolescentes son distintos a los que inciden los adultos; 2) fruto del componente motivacional de las decisiones en la adolescencia, la importancia que se otorga a las mismas es diferente con la edad y 3) los decisores adolescentes tienen más dificultad que los adultos para tomar decisiones.

Mann, Harmoni y Power (2003) establecen nueve indicadores para evaluar o medir el nivel de competencia decisora asociado al desarrollo cognitivo de los adolescentes.

El primero es la *predisposición para hacer elecciones*. Se asocia al control en la toma de decisiones propias y es un requisito madurativo para la competencia de toma de decisiones. Está vinculado a la localización interna en el *locus de control interno*⁸ de las decisiones que ha de tomar el adolescente, así como a un buen nivel de autoestima y autoconfianza en las propias decisiones. Al respecto, se ha hallado que los adolescentes más mayores (15-17 años) tienen mayor nivel de predisposición a tomar decisiones que los más pequeños (12-14 años) (Janis y Mann, 1977; Mann, Harmoni, Power & Beswick, 1986; Gambará y González, 2003; Fernández, 2011). Similares diferencias de nivel se han encontrado en autoestima y autoconfianza.

El segundo es la *comprensión*. Entendida como el conocimiento de la actividad de tomar decisiones. Va asociada a la meta-cognición que lleva a los adolescentes a ser conscientes de los procesos que se ponen en marcha durante la toma de decisiones. Se requiere que exista un grado de madurez suficiente para conocer procesos tales como la lectura, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones y el manejo de los mismos. Estos procesos coinciden con los identificados por Mann (1985). Al igual que en el indicador anterior, existen diferencias en el dominio de los requisitos en función de la franja de edad de los adolescentes.

⁸ Hace referencia a la localización que atribuye el individuo de las causas de los acontecimientos que vive en su actividad. La atribución interna del locus indica que el sujeto atribuye el origen de los eventos y conductas a una fuente íntima e intrínseca.

El tercero es la *resolución creativa de problemas*. Al respecto, en el trabajo de Mann, Harmoni y Power (1989) se encontró que un bajo índice de preadolescentes y adolescentes medios son capaces de identificar esta fase como un paso importante en el proceso de toma de decisión. Sin embargo, sí muestran una alta capacidad de enumerar alternativas cuando son enfrentados ante un dilema concreto al que han de dar solución. Esta habilidad va mejorando a medida que el adolescente se aproxima a la edad adulta.

El cuarto es el *compromiso*. Entendido como la capacidad de dejar de lado una alternativa ideal de solución por otra alternativa menos favorable pero mucho más viable de llevar a cabo. Este criterio de evaluación de la competencia decisora está asociado a actitudes de negociación y cesión de posiciones así como la capacidad empática de ponerse en el lugar del otro para comprender su argumentario.

El quinto es la *consecuencialidad*. Resulta fundamental que los adolescentes aprendan a reconocer y asumir las consecuencias que sus decisiones tienen para ellos mismos y para los demás (Moreno, 2013). La implicación de las consecuencias en la toma de decisiones es tan importante que incluso los adolescentes más pequeños (13-14 años) identifican las consecuencias como un aspecto fundamental del proceso. Este porcentaje va aumentando progresivamente hasta los 15 años (Mann, Harmoni & Power, 1989).

El sexto es la *exactitud de las elecciones*. El dominio de esta habilidad lleva aparejado el presupuesto de que el decisor es competente en el procesamiento lógico de la información y que es capaz de usar estrategias flexibles para la solución de problemas. Se establecen entonces dos criterios de juicio: lógica y exactitud. Klayman (1958) apunta que a partir de los 12 años, algunos niños son capaces de utilizar estrategias multi-atributivas en sus elecciones y de adaptarlas a la complejidad de la situación. Sin embargo, es al comienzo de la adolescencia cuando ese porcentaje aún es bajo y se va incrementando progresivamente hasta alcanzar su nivel más alto coincidiendo con la entrada en la adultez (18 años). En cuanto a la exactitud o corrección en la elección de soluciones, la investigación ha encontrado que los adolescentes de la etapa media (14-15 años) no difieren en el nivel de exactitud de la elección con los adultos. Esta habilidad va desarrollándose desde el comienzo de la adolescencia.

El séptimo aspecto que tiene que ver con la capacidad de evaluar la *credibilidad* de la información relativa a cada una de las alternativas de solución. Las investigaciones llevadas a cabo en este campo muestran que los adolescentes de las diferentes edades son capaces de contrastar la información nueva obtenida con la información previa ya manejada. No obstante, los adolescentes de menor edad son más proclives a aceptar información sin un cuestionamiento previo de credibilidad (Lewis, 1981).

El octavo es la *consistencia*. Al respecto de la misma, es esperable que un adolescente competente en la capacidad decisora muestre cierta estabilidad en el compromiso adquirido con la decisión adoptada. No obstante, Mann, Harmoni & Power (1989) y Jiménez y Arquero (2012) encuentran que el compromiso de los adolescentes fluctúa rápidamente debido a la inestabilidad de sus cambios de humor o a la presión del grupo de iguales. Otra fuente de variabilidad son la adquisición de nuevos roles o la incorporación o cambio de nuevos axiomas al sistema de valores. Estas variaciones van desapareciendo paulatinamente en beneficio de la estabilidad a medida que va siendo mayor la edad de los adolescentes.

El noveno es el *compromiso*. Estrechamente relacionado con el indicador anterior, Castro (2014) estudia la duración del compromiso de los adolescentes con la estrategia de solución elegida. Los resultados muestran que los adolescentes más mayores muestran más compromiso con la solución acordada que los más pequeños, los cuales son más sensibles a los sesgos de decisión asociados a la presión grupal.

Este modelo es aun muy reciente, y si bien es una aproximación válida para evaluar el nivel de desarrollo cognitivo de los adolescentes asociado a la competencia decisora, hay puntos que es necesario ajustar. En primer lugar no existen evidencias que digan que los nueve componentes sean mutuamente independientes y excluyentes. De igual modo, tampoco es posible asumir, hoy en día, que los nueve elementos del modelo tengan el mismo nivel de importancia. En segundo lugar, no existe un acuerdo a la cuestión de la generalización de la competencia de la toma de decisión a las diferentes situaciones. Las experiencias de comprobación del modelo llevadas a cabo han mostrado en algunos adolescentes una alta competencia de los nueve indicadores en tareas de carácter abstracto e impersonal, pero una muy baja competencia cuando los problemas son de carácter interpersonal. Estos desajustes del modelo invitan a seguir investigando sobre los indicadores de competencia de la tarea decisora.

4. Variables mediadoras de la toma de decisión

4.1. Estilos de afrontamiento de la toma de decisiones

Los estudios sobre los estilos de afrontamiento de la toma de decisiones basan sus raíces en la teoría del conflicto de Janis y Mann (Bernal, Arocena y Navarro, 2012). Según este modelo en cualquier toma de decisión existe un conflicto entre las opciones alternativas y/o los valores implícitos en ella. Partiendo de esta propuesta, Mann, Harmoni y Power (1989) establecieron una clasificación de cuatro estilos o patrones de decisión. Estos son: *vigilancia*; *complacencia*; *hipervigilancia* y *evitación*.

Cada uno de ellos se caracteriza por un estilo de afrontamiento de las decisiones a adoptar. El primero, la *complacencia* supone tomar decisiones tomando en consideración la valoración de terceras personas con el objetivo de satisfacer sus objetivos y que la solución adoptada les agrade. El segundo, la *hipervigilancia* conduce a decisiones tomadas con premura e inseguridad debido a la implicación de sentimientos de pánico que impiden una reflexión pausada de las alternativas y una consideración de las consecuencias. El tercero, la *evitación*, supone ignorar el problema delegando la toma de decisión en una tercera persona. Por último, el cuarto, la *vigilancia* implica la observación cuidadosa de los elementos de la decisión y la reflexión de las alternativas de solución, extrayendo los pros y contras de cada una de ellas antes de comprometerse con la decisión final.

Por su parte, Janis y Mann (1977) afirmaron que los cuatro estilos de decisión están presentes en todas las personas, siendo usados en diferentes momentos y antes diversas situaciones. Sin embargo la frecuencia con la que usan cada uno de los patrones determina el estilo predominante y descriptivo de cada persona (Bernal, Arocena y Navarro, 2012). De todos estos estilos sólo la *vigilancia* es un estilo adaptativo que conduce a decisiones correctas. Los otros tres estilos implican actitudes de evitación y empleo de sesgos que conllevan a decisiones incorrectas (Di Fabio & Blustein, 2010).

4.1.1. Factores psicológicos relacionados con los estilos de toma de decisión

El factor situacional de toma de decisión es una variable relevante en la determinación del uso de los estilos de decisión. Así, no será lo mismo enfrentarse a una toma de decisión sobre una cuestión relacionada con los estudios que una decisión en la que estén implicados componentes afectivos con los iguales (Gambara y González, 2003).

Por último, autores como Janis y Mann (1977) o Bethencourt y Cabrera (2011) incluyen la *autoestima* como una variable importante implicada en el uso de los distintos estilos de toma de decisión. El nivel de seguridad personal de cada individuo facilita la confianza y el compromiso con las decisiones adoptadas. De este modo, una persona con alto nivel de autoestima tendrá más confianza y mayor compromiso con sus decisiones, empleando, por lo tanto, en mayor medida el estilo vigilante. Por el contrario, bajos niveles de autoestima llevarían asociados más desconfianza con las propias decisiones y, por lo tanto, una mayor propensión a estilos delegatorios tales como la complacencia o la evitación.

Los trabajos experimentales que han empleado el modelo de estilo de toma de decisiones de Mann, Harmoni y Power (1989) con población adolescente han encontrado que el estilo predominante es el de *vigilancia*; es decir, aquel que conduce a la reflexión de las alternativas y que facilita el compromiso con decisiones correctas según el modelo normativo (Gambara y González, 2003; Di Fabio & Blustein, 2010). No obstante, los adolescentes más pequeños (13-14 años) son los que más emplean los estilos no adaptativos. Estos datos indican que un buen entrenamiento de las habilidades implicadas en la toma de decisiones, como la obtención de información o la capacidad de reflexión de las alternativas, es fundamental en el correcto desarrollo de la habilidad de toma de decisiones.

En este último estudio, se encuentran diferencias significativas en el estilo de toma de decisión en función de la edad. Es decir, aunque mayoritariamente es el estilo de decisión más empleado por los adolescentes en su conjunto, el índice de uso es diferente en cada franja de edad.

De igual modo, se observan diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre estilos. La diferencia de uso del estilo ‘vigilancia’ con respecto al resto de estilos de afrontamiento es significativamente grande en todos los casos.

La variable autoestima se ha mantenido en el estudio experimental de los estilos de toma de decisión desde su origen. Los estudios realizados por Moreno, Urbieta y Pérez (2011) muestran una relación significativa de la autoestima, la autoeficacia, la autocapacidad y la autoeficiencia con los diferentes estilos de toma de decisión en las tres franjas de edad de la adolescencia manejadas.

Las fuentes consultadas (Gambara y González, 2003) sostienen que el proceso evolutivo y el aprendizaje adquirido durante la adolescencia no incrementa el uso de un estilo vigilante de toma de decisión, sino que hace disminuir el desempeño de los otros tres estilos. De este modo, cuando los adolescentes son más mayores la diferencia en la frecuencia de uso del estilo ‘vigilancia’ y los estilos ‘hipervigilancia’, ‘complacencia’ y ‘evitación’ se va incrementando progresivamente.

En la relación entre autoestima y estilo de toma de decisiones, los trabajos de Mann, Harmoni y Power (1989) y Moreno, Urbieta y Pérez (2011) sostienen que existe una relación alta y positiva con el estilo ‘vigilancia’. Por el contrario una baja autoestima supone un incremento en el uso de estilos delegatorios y no adaptativos.

Estos hallazgos no se corroboran en el trabajo de Gambara y González (Op. Cit.), que apuntan una mayor autoestima durante el inicio de la adolescencia y también un mayor uso de estilos no adaptativos.

Por su parte, Mann y Friedman (2002) afirman que el alto uso del estilo de toma de decisiones vigilante durante la adolescencia responde a una tendencia a responder por deseabilidad social. Los adolescentes identifican en los instrumentos de evaluación aquellas respuestas que están socialmente aceptadas y que se espera que den. Sin embargo, el ajuste de dichas respuestas con la conducta real es bajo. Esta hipótesis ha servido como base para el establecimiento de condiciones básicas en el diseño de programas de apoyo a la toma de decisiones.

Por último, algunos trabajos en los que se han incluido factores de tiempo y ansiedad durante la toma de decisiones han encontrado un notable incremento del estilo hipervigilante en todas las franjas de edad. Sin embargo son los adolescentes más

mayores los que siguen empleando en mayor medida el estilo de toma de decisión vigilante (Gil, Jiménez, Moreno, González y Navarrete, 2010).

4.2. Sesgos de decisión

Durante la toma de decisión existen diferencias individuales en función de la cantidad de información manejada, las experiencias previas o los prejuicios y estereotipos que tengan los decisores (Gambara y León, 2002). Estos distorsionadores de la decisión son conocidos como sesgos de la decisión. En este sentido, existe un amplio repertorio de sesgos. Es, por lo tanto, importante tratar de predecir los sesgos más empleados según los perfiles psicosociales, encontrando sesgos de decisión asociados a las diferentes tipologías psicosociales establecidas.

Se debe tener en consideración que el estudio de los sesgos ha sufrido una constante evolución desde los años setenta del siglo pasado. Al respecto, Tversky y Kahneman (1979) desecharon los modelos racionales preponderantes e introdujeron el enfoque de heurística y sesgos. Sus trabajos les llevaron a ofrecer una relación de los sesgos más empleados en la toma de decisiones.

El estudio de los sesgos se basa en la teoría normativa de la decisión, ya que establece los criterios de racionalidad como base de cómo deberían ser tomadas las decisiones (De Kohan, 2008).

Dentro de este enfoque teórico, el modelo racional de decisión se encarga de estudiar el uso de sesgos y heurísticos. Según este enfoque, las personas evalúan cada una de las posibilidades de solución asignándole una probabilidad de ocurrencia a la vez que asignan un valor de utilidad a las mismas alternativas. De esta evaluación se extrae una valoración general compuesta por las puntuaciones asignadas a cada alternativa, eligiendo finalmente aquella que obtenga un índice mayor de ocurrencia y utilidad. A su vez, posicionarse en este modelo supone aceptar que el cálculo de probabilidad realizado es perfecto.

Sin embargo, las investigaciones que trataron de contrastar estos presupuestos hallaron que existían diferencias entre los cálculos de probabilidad de ocurrencia realizados por los individuos y los realizados por métodos estadísticos, obteniendo mayor precisión con estos últimos (Meelh, 1954). Al respecto de estos resultados, Simon (1957) afirmó que los procesos racionales necesarios para hacer un cálculo de probabilidad perfecto eran complejos y de mucha dificultad para el ser humano. Por lo que otros autores posteriores consideran más realista aceptar una *racionalidad limitada* según la cual las personas realizan inferencias y cálculos de probabilidad de ocurrencia pero contando con la dificultad inherente de la limitación de la capacidad de cálculo (Rodríguez-Ponce, Cuadra-Peralta y Sjoberg-Tapia, 2013).

4.2.1. Programa de heurística y sesgos

Basándose en los hallazgos previos, Tversky y Kahneman (1979) propusieron su propio modelo de racionalidad limitada basado en los heurísticos o juicios intuitivos. Según estos heurísticos las valoraciones intuitivas y los juicios racionales pertenecen a categorías diferentes y, por añadidura, no admiten comparación posible.

Los juicios heurísticos parten de la premisa de la existencia de sesgos en el tratamiento de la información pero no se constituyen como procedimientos irracionales. Las valoraciones intuitivas tendrían una función adaptativa que servirían para la toma de decisiones en situaciones de alta y baja complejidad.

En otro orden, autores como Tversky y Kahneman (1979) y Álvarez (2000) observan el uso frecuente de tres heurísticos de carácter general: accesibilidad, representatividad y anclaje o ajuste.

4.2.2. Diferencia entre soluciones algorítmicas y heurísticas

La diferencia entre las soluciones algorítmicas y las heurísticas viene marcada por el margen de error. La elaboración de las soluciones algorítmicas se realiza mediante algún procedimiento matemático de cálculo de probabilidad de ocurrencia cuyo error es cero o nulo. Los procedimientos algorítmicos manejan toda la información disponible y, en consecuencia, su resultado no tiene error ni sesga la valoración en ningún sentido.

Ahora bien, las soluciones heurísticas se basan en juicios de intuición que sesgan la información en función de experiencias pasadas, prejuicios y expectativas (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). Por lo tanto, las soluciones aportadas por juicios heurísticos tienen un margen de error en la medida en que no manejan toda la información o sesgan la que tienen disponible.

4.2.3. Sesgos

Los sesgos se pueden clasificar en dos grandes grupos según la fuente de la que procedan. Así, los heurísticos resultantes de procesos cognitivos propios del decisor entran dentro de la categoría de sesgos cognitivos (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). Por otro lado, aquellas alteraciones del proceso racional de toma de decisiones cuyo origen está en los agentes sociales y contextuales del decisor forman parte de la categoría de sesgos sociales (Albert & Steinberg, 2011).

Atendiendo a las variables de la presente investigación y las hipótesis propuestas, sólo los sesgos sociales son tomados en consideración en el presente trabajo.

4.2.3.a. Sesgos sociales

En los trabajos llevados a cabo por Gambará y González (2003), Coleman (2003) y Páez (2011) se ha observado la fuerte influencia de la presión grupal en la toma de decisiones. El grupo de iguales ejerce una fuerte presión grupal que resulta difícil de manejar por los adolescentes y que les lleva a doblegarse a las exigencias del grupo a través de estilos decisorios relacionados con el conformismo. Los datos recogidos muestran que esta presión grupal tiene un fuerte efecto al comienzo de la adolescencia, cuando los iguales ganan relevancia en detrimento de los padres, y va perdiendo efecto en las edades más tardías de la adolescencia (Coleman, 2003; Páez, 2011). Por este motivo es importante conocer qué es la presión grupal y cuál es el efecto que tiene sobre la conducta decisoria de los adolescentes.

Factores psicosociales que limitan la capacidad de decisión de los adolescentes

Presión grupal

El grupo de iguales cumple una función trascendental en la formación de la propia identidad durante la adolescencia. Propone un marco contextual limitado en el que las actitudes, valores, normas y decisiones son aceptadas o rechazadas por otros (Mann, Harmoni & Power, 2003); este proceso es fundamental para adquirir un sentido de pertenencia al grupo, desarrollar el auto-concepto y establecer un sistema de valores firmes. Sin embargo, las normas que establece el grupo de iguales ejercen una presión importante en la psique de los adolescentes, afectando directamente a su capacidad de toma de decisiones y a la dirección de las mismas (Morrongiello, McArthur, Kane & Fleury, 2013).

Los sesgos de decisión asociados a la presión de grupo están vinculados con bajos niveles de autoconfianza en la capacidad decisora así como un locus de control externo y una falta de responsabilidad en la toma de decisiones (Mann, Harmoni & Power, 1989).

Importancia de la presión grupal en la adolescencia

Se entiende como presión grupal o presión de iguales, el conjunto de normas del grupo que empujan a los adolescentes a actuar de una manera que no lo harían si no pertenecieran y participaran en el grupo (Fuentes, 1999). Las características y condiciones que se han de dar para que la presión grupal sea efectiva son muy diversas. Sin embargo parece que esta influencia tiene su mayor efecto en el periodo de tiempo que coincide con el comienzo de la adolescencia.

En muchas ocasiones se ha hecho hincapié en destacar las consecuencias negativas del efecto de los grupos y la presión que ejercen en los individuos, si bien no se puede obviar que la convivencia con los iguales supone un aprendizaje constante de habilidades de socialización, normas y costumbres así como una ayuda indispensable para ir cumpliendo y adquiriendo las tareas evolutivas de cada etapa. En el caso concreto de la toma de decisiones, los pares, lejos de contradecir las orientaciones familiares, en muchas ocasiones las complementan y apoyan (Michaelidou & Hassan, 2014). Esto es así porque los procesos que ponen en marcha los adolescentes a la hora de elegir sus amistades están en muchas ocasiones mediadas por decisiones que se fundamentan en su sistema axiológico, de tal modo que dichas amistades tiene gran similitud en lo que a valores se refiere.

Importancia de la presión grupal según el estadio evolutivo

En la adolescencia, el grupo de iguales tiene un papel fundamental en el desarrollo social y afectivo de las personas, supliendo las necesidades de apego que antes son satisfechas por los padres (Zeifman & Hazan, 2008). No obstante, la presión ejercida por el grupo tiene un efecto diferencial en los menores en función de la edad que estos tengan. Esto es debido a las etapas del desarrollo alcanzadas y a las capacidades cognitivas, afectivas y conductuales asociadas a cada una de esas fases (Fuentes, 1999; Blakemore & Robbins, 2012).

Así, en función de estas variables, podemos distinguir tres etapas en las que la presión grupal tiene un efecto mayor o menor: 1) *etapa preescolar* (2 a 6 años) en la que los niños pasan de jugar en pequeños grupos (generalmente parejas) a jugar en grupos más amplios y a distinguir y separar los componentes en función del sexo. Durante esta etapa los grupos de iguales establecen una organización jerárquica y de dominancia encargada de coordinar todos los aspectos de la relación. La organización en jerarquía permite ordenar a todos los individuos del grupo en función del dominio que tienen sobre los demás y la importancia relativa de sus actos y palabras en el grupo. 2) *etapa escolar* (6 a 12 años) se caracteriza por el establecimiento de normas de obligado cumplimiento para que un sujeto pueda ser aceptado e integrado en un grupo. La mayor parte de estas normas están relacionadas con el uso de la violencia por parte de sus miembros. Al final de esta etapa y según haya sido el cumplimiento de estas normas se empezarán a determinar los roles que cada sujeto cumple en el grupo: líder, rechazado, víctima, etc.; 3) *etapa adolescente* (12 a 18 años) tiene una importancia vital en lo que a la presión grupal se refiere, siendo mayor que cualquiera de los otros agentes de socialización. La conformidad, entendiendo ésta como un estilo de afrontamiento de la toma de decisiones, que en etapas anteriores no tenía apenas efecto, pasa a un primer plano y se hace más importante sentirse aceptado y aprobado por los compañeros.

Durante la adolescencia, la presión grupal va perdiendo efecto progresivamente (McElhaney, Allen, Stephenson & Hare, 2009). La influencia de los iguales en las cogniciones adquiere una fuerza importante durante la pre-adolescencia y los primeros

años como resultado del establecimiento de los primeros vínculos íntimos. La influencia va ganando importancia hasta alcanzar su cota más alta en la adolescencia media (Mann, Harmoni & Power, 1989) siendo el momento en el que la conformidad con las normas del grupo de iguales es más alto y sirviendo además como claro diferenciador de la dependencia paterna (Fuentes, 1999). Al final de la adolescencia la influencia del grupo de iguales está en su nivel más bajo, igualándose a la otorgada a la familia (Costanzo & Shaw, 1966; Costanzo, 1970; Collins & Thomas, 1972).

No obstante, recientes trabajos llevados a cabo por Delgado, Oliva y Sánchez (2011), afirman que la influencia del grupo de iguales no decrece en las últimas etapas de la adolescencia si durante la infancia los adolescentes establecen un vínculo seguro con sus progenitores, especialmente con la madre (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008), ya que esto sienta las bases de aprendizaje emocional para poder establecer relaciones afectivas con otras personas (Zeifman & Hazan, 2008).

Presión familiar

La familia es fundamental en el desarrollo de la capacidad de la toma de decisiones al tener la competencia directa en la permisividad o cercenamiento de llevar a cabo decisiones efectivas (Van Petegem, Beyers, Brenning & Vansteenkiste, 2013). De la misma forma, Mann, Harmony & Power (2003) consideran que la familia es un excelente laboratorio en el que llevar a cabo las decisiones. En el contexto familiar los adolescentes pueden tomar las primeras decisiones ‘sin riesgo’ al contar con el respaldo y protección de los padres. Además, tienen la oportunidad de observar cómo son la toma de decisiones de otros miembros, asumiendo los pasos dados para llegar a ella, el modo de comunicarlas y negociar con otros agentes implicados y viviendo de primera mano las consecuencias que acarrearán cada una de las decisiones.

Por su parte, diversos trabajos (Smith, McArdle & Willis, 2010; Van Petegem, Beyers, Brenning & Vansteenkiste, 2013) han estudiado cómo afecta la estructura familiar y los estilos de crianza al desarrollo de toma de decisiones de los adolescentes.

comprobando que los adolescentes de familias monoparentales son más independientes en la toma de decisiones que los adolescentes en los que ambos progenitores están presentes en la familia. Del mismo modo, las familias con relaciones dinámicas entre los miembros permiten una mayor participación de los adolescentes en las decisiones a la vez que ejercen una mayor influencia en dichas decisiones, al contrario que las familias que establecen estilos de crianza definidos por apego inseguro y altos niveles de ansiedad, que resultan en la limitación del desarrollo de la capacidad de tomar decisiones de sus hijos.

En la misma línea, Brown y Mann (1988) observaron que las familias con un alto nivel de conflictividad familiar, con baja cohesión y con una participación desigual de los progenitores en las decisiones familiares permiten menos la participación de los hijos adolescentes en dichas decisiones.

Estudios más recientes apuntan al efecto recíproco de la influencia familiar en la toma de decisiones, teniendo los hijos un papel importante en la modificación de las líneas de decisión de los padres (Ali, Mustafa & Batra, 2012).

5. Síntesis

En los diferentes modelos de toma de decisión expuestos, la aceptación del *modelo descriptivo* entre la comunidad científica junto con la adecuación del modelo a los propósitos de esta tesis, son dos motivos fundamentales para considerar la teoría de Kahneman y Tversky (1979) como referente para presente trabajo.

Tal y como se describe en el presente capítulo, las investigaciones previas realizadas en el campo de la toma de decisiones con adolescentes muestran unas características concretas tanto en la concepción del término como en los pasos del proceso que llevan a cabo. Todo apunta a un progresivo perfeccionamiento de la competencia decisora vinculada al desarrollo cognitivo de los adolescentes.

La habilidad de toma de decisiones desarrollada durante la infancia y puesta en marcha desde las primeras etapas de la adolescencia depende de multitud de factores

tales como el aprendizaje de las fases del proceso de toma de decisiones según el modelo normativo, el control de los sesgos descritos por el modelo descriptivo, los niveles de autoestima y auto-concepto; y/o la respuesta a la presión grupal y familiar.

De todas las variables implicadas en la toma de decisiones en los adolescentes Gambara y González adaptan un instrumento para medir la dificultad e importancia percibida de las situaciones de decisión a las que suelen hacer frente los adolescentes y analizan los datos obtenidos por separado y en interacción entre ambos factores.

Además, tal y como se extrae de las fases del proceso de toma de decisiones, los valores que configuran el sistema axiológico actúan como atributos para determinar los rasgos de cada alternativa de solución y, por lo tanto, tienen un papel importante en la decisión final adoptada.

Sin embargo, al igual que otras habilidades y capacidades, la toma de decisiones óptimas no surge de manera espontánea en el niño, sino que ha de ser educada y entrenada para que pueda llevarse a cabo. Para ello es importante conocer las características de los procesos educativos de ambas variables –toma de decisiones y valores- y la relación que se establece entre ellos.

Por este motivo las variables importancia y dificultad del proceso de toma de decisiones y los valores, entendiendo estos como mediadores en dicho proceso, son considerados en la presente investigación.

Capítulo III. Educación en valores e intervención en competencia decisora

La capacidad de elaborar, manejar y enjuiciar valores y la competencia para tomar decisiones van parejas al desarrollo cognitivo de la persona. Son dos habilidades que necesitan ser estimuladas y confrontadas a nuevas situaciones para que se produzca un aprendizaje y se desarrolle el máximo potencial del que es capaz cada individuo. A tal efecto, se han realizado diferentes propuestas para el desarrollo de educación en valores y la competencia en toma de decisiones. Sin embargo, éstos han de considerar las características concretas del desarrollo psicológico y cognitivo de las personas con el fin de garantizar la máxima efectividad en sus resultados. Por lo tanto, es importante profundizar en el marco conceptual, legal y teórico de los programas de educación en valores y de los programas de ayuda a la competencia en toma de decisiones. En el presente capítulo, se aborda esta temática estableciendo dos ejes. El primero tiene que ver con un acercamiento a la conceptualización y al marco legal de los programas de intervención educativa en valores para posteriormente analizar los elementos que los componen.

El segundo eje, trata de analizar la intervención educativa en la competencia decisora. Para ello se limita el concepto de ayuda a la toma de decisiones y se resalta la importancia y necesidad de programas específicos a partir de los errores de decisión cometidos como resultado del uso de sesgos y heurísticos. Posteriormente, se analizan

los elementos que han de componer dichos programas y la relevancia de alguno de ellos.

Por último, se presenta un análisis de la interrelación entre ambos ejes –valores y toma de decisiones- con el objetivo final de poder establecer nexos de unión que sirvan para fundamentar teóricamente el marco empírico del presente estudio y determinar, desde el análisis del estado de la cuestión, aquellos elementos clave que permitan configurar líneas de intervención educativas futuras que contemplen ambas dimensiones.

1. Educación en valores

1.1. Conceptualización

Tradicionalmente, la educación en valores se ha enfrentado a una permanente confusión conceptual asociada a las diversas corrientes que abordan este campo (UNESCO, 1994; Bautista, 2011). Al respecto, Mugarra, Pérez y Bujardón (2011) tratan de clarificar el término y lo definen como el proceso por el que se forma la personalidad para que sea capaz de asimilar el entorno natural y social en un sentido positivo. Es, por lo tanto, una forma de educar, preparar y formar a la persona en función de un juicio positivo de la realidad en un sentido crítico y responsable y con un objetivo transformador. Se trata del desarrollo de la capacidad de autorregular el comportamiento de acuerdo al principio normativo estipulado por un valor.

Para Aldea (2000), la educación en valores se refleja en el plano conductual en el cumplimiento de las normas y, consecutivamente, en el desarrollo de una actitud, entendiendo esta como la tendencia a comportarse de un determinado modo de manera consistente y persistente. Esta apreciación facilita el diseño operativo de los tres planos de la educación en valores –axiológica, conductual y actitudinal- y, por lo tanto, permite el establecimiento y formulación de objetivos. Este aspecto resulta fundamental, como

se verá más adelante, para poder evaluar el aprendizaje resultante de los programas de educación en valores.

Según Barrio (2003), la educación en valores tiene tres características principales que complementan a las aportadas anteriormente: 1) tiene un carácter eminentemente práctico; 2) el objeto de transmisión no son contenidos que se puedan estructurar en contenidos teóricos organizados; y 3) el objetivo final es dotar a los sujetos de un marco de reflexión desde el que puedan desarrollar destrezas operativas.

Con todo, se considera que el objetivo último de la educación en valores es facilitar que el sujeto maneje el universo de valores morales según el criterio de lo que, desde el plano individual y social, considera más relevante y que se comporte en consecuencia.

1.2. La necesidad de educar en valores

Las exigencias del desarrollo legislativo en materia de educación y la necesidad de asegurar una transmisión de los valores preponderantes en una sociedad, son pilares que fundamentan la dedicación de los diferentes agentes socializadores a la educación en valores. Existen varias razones que justifican la necesidad de educar en valores (UNESCO, 1991, 1994; Delors *et al.*, 1996; Molina, Pérez, Suárez y Rodríguez, 2013; Yiğit & Tarman, 2013; entre otros). Estas son:

- Los cambios sociales han propiciado una rápida transformación del sistema de valores compartido por el conjunto de la sociedad. Los axiomas que hace unos años eran respetados como parte de la cultura hoy se cuestionan o han sido descartados, causando lo que algunos autores han definido como “crisis de valores” (Parra, 2003). Por ello, se entiende como necesario volver a definirlos y transmitirlos a todos los estamentos que forman la sociedad.
- Las circunstancias económicas y políticas han acrecentado las diferencias de acceso a los recursos sociales y al empleo: alcanzándose niveles de exclusión en algunos sectores de la sociedad. Dichas diferencias han alimentado sentimientos

de frustración, desesperanza y angustia entre los más desfavorecidos y, con ello, se han generado valores de escaso contenido pro-social –envidia, individualismo, competitividad, etc.- Por este motivo resulta necesario volver a recuperar los valores de contenido social imprescindibles para el desarrollo justo y equitativo de la sociedad y desarrollar actitudes de colaboración entre los agentes sociales.

- La falta de ética percibida en los puestos políticos y directivos de la sociedad ha calado en los ciudadanos, generando un malestar y un desencanto que ha desgastado los valores en los que se asienta el sistema democrático. Sin estos valores, la participación ciudadana no tiene puntos de referencia a los que asirse y los juicios y decisiones no encuentran el necesario consenso para que se dé el desarrollo social. La educación en valores tiene, por lo tanto, la labor de recuperar los valores sociales.
- Los derechos humanos son un referente imprescindible en la educación en valores. La referencia a este tratado internacional debe ser constante en todos los sistemas educativos. Sea como sea, la educación axiológica tiene la función de transmitir estos valores a las nuevas generaciones.
- El proceso globalizador ha generado una mezcolanza de costumbres, identidades y valores provenientes de las diferentes culturas. Esto supone que, desde la educación en valores, se deben reforzar las diferencias culturales y fortalecer la identidad cultural, así como el sentido de pertenencia a un grupo, identificando claramente los valores y costumbres asociados a él.

Una vez determinadas las necesidades que han promovido a la educación en valores, en el siguiente apartado se presenta, de un modo breve, como ha sido el desarrollo normativo de la educación en valores en el sistema educativo español.

1.3. Desarrollo normativo de la educación en valores en el sistema educativo

Desde un punto de vista normativo, la educación en valores ha tenido un desarrollo considerable con la formulación de los derechos humanos. Este hito ha guiado el desarrollo de la educación en valores tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal en todos los países de la Unión Europea. En nuestro país, tuvo un gran impacto en la Constitución Española de 1978 y en el desarrollo de las posteriores leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo (Cantillo, 2000).

Al respecto, la norma básica constitucional propugna en el Art. 27, el derecho a la educación de los ciudadanos españoles. En su desarrollo recoge los fundamentos educativos del sistema educativo. No obstante, el carácter genérico de esta norma obliga y permite el posterior desarrollo de la legislación educativa tanto por parte del gobierno nacional como por parte de los gobiernos autonómicos.

En este sentido, La Ley Orgánica del Derecho a la Educación –LODE- de 1985 fue la primera normativa que buscó desarrollar los derechos y deberes educativos recogidos en la Constitución de 1978. Esta ley incorporó a la Ley General de Educación de 1970 el desarrollo legislativo establecido en el Art. 27 de la Constitución Española.

El mayor logro de esta ley es que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Para ello, estableció tres principios. En el tercer principio, –de Programación General de la enseñanza-, la ley incluye por primera vez la formación ética y moral como parte importante del contenido a impartir en la educación formal en el ámbito nacional. Así, en su Artículo 2 recoge:

“La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá en los centros docentes a que se refiere la presente ley, los siguientes fines: a) El pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, b) La formación en el respecto y las libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, (...), f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural, g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.”

De tal modo, se indica, por primera vez y de manera explícita, un conjunto de valores a educar.

En la misma línea, el Art. 6 reconoce a los estudiantes una serie de derechos, entre los que están: “c) Derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución; d) Derecho a que se respete su integridad y dignidad personales”. Recogiendo así, el derecho a recibir una formación con contenido axiológico, así como a la libre elección y determinación de esa educación, así como el respeto a los valores propios (Cantillo, 2000).

Posteriormente, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE- (1990) cubrió aspectos educativos que quedaban desamparados en la LODE. Se aprobó entonces la LOGSE con la intención de regular de modo integral la educación plena del alumnado abarcando todas las diferentes etapas, desde infantil hasta la universidad.

La formación integral y de desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes se llevaba a cabo mediante un currículo que incluía, entre otros, los valores como contenido básico de la formación de la dimensión moral de la persona. El diseño curricular introdujo éste como objetivo prioritario potenciar la capacidad crítica en el alumnado para que sea competente en la ejecución de valoraciones y juicios basados un sistema de valores completo e integral fundamentado en los principios de respeto por los derechos y las libertades.

La LOGSE educativa supuso un verdadero hito en la incorporación de la formación en valores en el sistema educativo español, pasando a ser la educación axiológica un tema fundamental. El hecho de que los valores sean incluidos como uno de los dos aspectos fundamentales de esta ley y el desarrollo curricular de dicho contenido así lo indica (Campillo, 2002).

La inclusión en la LOGSE de los valores no se queda sólo en la forma. Esta ley estableció los criterios y contenidos de lo que se entiende como educación en valores. Para esta ley, educar en valores debía realizarse desde una perspectiva individual y desde un enfoque global o social. En el lado individual estaba el desarrollo de una actitud de asimilación y desarrollo de valores y de un sistema axiológico propio. Por otro lado, en la dimensión social, estaba el establecimiento de normas comúnmente aceptadas que reflejan los valores trabajados.

Varios son los artículos en los que queda recogido el interés de la LOGSE por los valores. Así por ejemplo, en el Art. 1 se indica que “los valores que deben presidir el sistema educativo son los de la Constitución, y sobre todo los que hacen referencia a una educación democrática, cívica y ética”. Mientras que en el Art. 2 se establece la importancia de que los agentes educativos, haciendo uso de los medios dispuestos a su alcance potencien “la formación personalizada, que propicie una educación integral de la persona así como en valores morales de los estudiantes en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional”.

Este interés legislativo por la educación en valores se explicita para todas las etapas educativas. Así, en el Art. 7 se afirma que “la Educación Infantil contribuirá al desarrollo físico, afectivo, intelectual, social y moral de los niños”.

Igualmente, el Art. 13 regula la educación en valores en la etapa Primaria, abundando en la importancia de que se desarrolle durante este periodo la capacidad de “apreciar los valores básicos de la vida y convivencia humana y obrar de acuerdo a ellos”.

En la Secundaria, el énfasis por la educación axiológica se centra en el desempeño de los valores aprendidos. Así, el Art. 19 establece la importancia de que los educandos, durante los cuatro años de la etapa aprendan a:

“Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas. Conocer creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente. Valorar críticamente hábitos sociales, relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.”

Por último, en la formación postobligatoria –formación universitaria y de grados formativos- la LOGSE dicta en su Art. 26 la importancia de “consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social”.

Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación –LOE- de 2006 otorgó un papel fundamental al contenido axiológico en la educación. Así, los valores aparecen en el Preámbulo:

“También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.”

También aparecen el los artículos que establecen los fines - Art. 1.c- y objetivos -Art. 2.e- de dicha ley:

“La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”

“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.”

Y en los artículos que fijan los objetivos concretos para la etapa de Primaria -Art. 17.a.-:

“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”

La LOE destaca la importancia de la formación en valores en el ámbito de la educación formal y la necesidad de establecer una materia concreta para este fin. Así, en los artículos referidos a la organización del curriculum de los diversos niveles, se puede encontrar la trascendencia de educar en valores en todas las áreas, tanto en Primaria – Art. 19- como en Secundaria –Art. 24- y la incorporación de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” en los cursos de primaria –Art. 18-, secundaria –Art. 24- y bachillerato –Preámbulo-, en este último caso con el nombre de “Filosofía y Ciudadanía”.

La última reforma educativa llevada a cabo en 2013 – Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE – ha incluido modificaciones en el nombre y

diseño de las materias que, según la LOGSE, trabajaban de modo específico la educación en valores. No obstante, el contenido axiológico concreto en el diseño curricular continúa invariable.

1.4. Actores de la educación en valores

Existe coincidencia al implicar tanto a la familia como a la escuela en la tarea de educar en valores. Las divergencias surgen en referencia al peso que cada uno de ellos tiene en esta labor (Nucci & Weber, 2013). Al respecto, Cantillo (2000) emplea la distinción entre etapa pre-reflexiva y etapa reflexiva para solventar este dilema. En la etapa pre-reflexiva, en la que el sujeto aún no tiene desarrollada la capacidad de elaborar reflexiones ni emplear argumentos, el peso de la educación en valores recae en la familia con el apoyo de la escuela. Durante esta etapa, la familia es un referente fundamental, por lo que el aprendizaje por imitación, preponderante en este momento vital, facilita la asimilación de los valores (Irwin & Elley, 2011).

Por otro lado, durante la etapa reflexiva es la escuela la encargada de fomentar la adquisición de valores por parte del educando. No obstante, el apoyo y coordinación con la familia es un aspecto indispensable para lograr la asimilación de los valores por parte del educando. Durante esta etapa se dan los procesos de reflexión y modificación de los valores que se adquirieron en la fase anterior (Molina, 2012; Halstead, 2014).

Por otro lado, existen otros actores que juegan también un papel importante en toda esta labor educativa, por ejemplo, los medios de comunicación (Cantillo, 2000).

1.5. Modelos ideológicos en la educación en valores

1.5.1. Principios generales

1.5.1.a. La transmisión cultural

El modelo de la transmisión cultural tiene como objeto principal la transferencia de aquellos valores y normas que pertenecen al pasado de una cultura. Desde este punto de vista, la función de la educación en valores es asegurar el aprendizaje de la herencia cultural por las nuevas generaciones. Si bien, el modo en que se lleva a cabo esta tarea educativa es el criterio que determina los dos enfoques en que se divide este modelo.

El enfoque que emplea las materias escolares de corte humanista para lograr su objetivo de transmisión de la herencia cultural y propone como contenido los valores clásicos de la cultura occidental se define como “enfoque académico tradicional”.

Por el contrario, aquellos educadores que buscan que la educación en valores faciliten la adaptación a las nuevas demandas de la sociedad de la tecnología mediante sistemas operantes de refuerzo y castigo pertenecen al “enfoque tecnológico educativo”. El mayor representante de este enfoque es Skinner (Moreno, 2013).

Este último enfoque es el que toma como referencia Kohlberg cuando se refiere al modelo ideológico y educativo de la transmisión cultural, descartando, por lo tanto, el enfoque académico tradicional.

Según este modelo, los valores tienen un origen cultural o social y es ahí donde se generan para, a continuación, ser enseñados o transmitidos a las nuevas generaciones. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje axiológico es el grado de asunción de los valores enseñados y la capacidad para interiorizar las respuestas enseñadas para las demandas del sistema.

La función del educando es, en consecuencia, absolutamente pasiva. No pone en marcha ninguna función de elaboración o carácter crítico en relación con los contenidos axiológicos que se pretenden transmitir. Su actitud frente a los valores de la herencia cultural es pasiva, poco reflexiva y carente de interés creativo.

Por su parte, el carácter del educador en valores, según este enfoque, es autoritario y doctrinal, ya que sólo se tiene en cuenta el contenido que desea transmitir, descartando cualquier opinión, interés o participación de los educandos. No obstante, el ejemplo de la coherencia del educador con los valores que desea transmitir es un elemento fundamental del modelo de transmisión (Moreno, 2013).

Esta combinación de educando pasivo y educador autoritario ha supuesto la mayor crítica para el modelo de transmisión cultural. La falta de implicación de los educandos en el descubrimiento de los valores y la creación de su propio sistema axiológico supone una limitación de su libertad. Este modelo se ajusta poco a la realidad de los fenómenos cognitivos que se suceden en los individuos que al llegar a la adolescencia suelen cuestionarse sus valores, en la mayoría de los casos (Elzo, 2006).

No obstante, autores como Komar (1982) u Ortega y Mínguez (2003) advierten que el estilo educativo autoritario no es descriptivo del enfoque tradicional. Este enfoque, centrado en los valores occidentales y basado en postulados de filósofos clásicos como Aristóteles o Santo Tomás de Aquino, sostiene que la actividad educativa ha de respetar a la persona y su libertad.

1.5.1.b. Ideología romántica

Como respuesta opuesta al enfoque de la transmisión cultural aparece el modelo romántico. Esta propuesta afirma que los valores que surgen de manera espontánea de los niños son los óptimos. Por lo tanto, su función es facilitar los medios para que la intuición y los sentimientos permitan aflorar los axiomas que afloran libremente en el niño (Kohlberg & Mayer, 2014).

Este carácter espontáneo se opone a cualquier limitación o imposición que cercene la libertad individual, por lo que se descartan aquellas normas que pongan veto a la tendencia natural de la persona. Se asume que existe una inclinación innata según la cual los valores positivos se manifiestan y los negativos se mantienen bajo control de manera natural.

Los métodos desarrollados por este enfoque se alejan de la repetición, el aprendizaje memorístico y el adoctrinamiento ya que limitan el surgimiento de las tendencias naturales de la persona.

La ideología subyacente a este modelo postula un individualismo radical en el que cada persona es dueña de su destino y, por lo tanto, ha de generar su propio sistema de valores sin la intromisión de otros agentes sociales (Moreno, 2013).

1.5.1.c. Ideología progresiva

Varios son los autores que dan cuerpo al modelo educativo progresivo basándose en la filosofía ética racional del desarrollo (Dewey, 1928; Piaget, 1932; Marcondes, 2010; Peters, 2011). Este modelo sostiene un aprendizaje de valores mediante un enfoque psicológico cognitivo, una metodología interaccionista y un modelo evolutivo progresivo basado en el desarrollo. Por este motivo es considerado como el mejor enfoque para explicar el proceso educativo de los axiomas (Kohlberg, 1976).

El modelo progresivo propone la educación como un medio para estimular la interacción entre los educandos dentro de un contexto social y cultural concreto que enmarca y condiciona dicho aprendizaje. Pretende conseguir que la persona vaya avanzando en su desarrollo del razonamiento moral hacia estadios morales superiores que garanticen un correcto funcionamiento en el futuro, descartando así la prioridad del presente propuesto por el modelo romántico (Moreno, 2013).

La metodología propuesta por este modelo se basa en la presentación de situaciones y/o conflictos a los que hay que dar respuesta. El papel del educando es activo, en tanto en cuanto, es capaz de generar sus propios conflictos morales y dar respuesta a los que se le plantean. La interacción del individuo con dichos conflictos es condición imprescindible para que se dé el desarrollo moral.

Kohlberg y der Lebensspanne (2013) establecen seis postulados básicos de este modelo: 1) las metas educativas van parejas al desarrollo intelectual y moral, siendo ambos una experiencia común y de desarrollo paralelo; 2) la tarea de la educación debe

ser poner las condiciones para que se dé el avance a través de los estadios secuenciados según el modelo de Kohlberg; 3) la fundamentación filosófica y psicológica de cada estadio evolutivo moral es condición indispensable; 4) la comprensión por parte del educando de los principios éticos en los que se asientan los valores es un objetivo central de la tarea educativa; 5) la idea de la educación como el proceso para alcanzar los estadios superiores del desarrollo es central en este modelo; y 6) la educación para el desarrollo debe basarse en métodos abiertos de estimulación en una dirección que es común para todos los educandos.

En coherencia con el propio modelo de desarrollo moral propuesto por Kohlberg, diferentes autores afirman que la formación moral no debe limitarse exclusivamente a la formación académica, si no que es también función de la formación profesional en la medida en que el desempeño de la profesión va a suponer una parte importante del tiempo y va a formar parte de la identidad de la persona (Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010; León, Cortés, Villar, Maya y Cordero, 2011; Molina, 2012; entre otros).

1.5.2. Ideologías educativas y posiciones éticas

Las ideologías educativas pueden entenderse como una combinación sistemática de una teoría que trata de explicar los hechos y un conjunto de principios de valor (Kohlberg, 1976). A tal efecto, es imposible separar la explicación de los procesos de aprendizaje sin incluir en dicha explicación una valoración de lo que es educativamente bueno o conveniente (Moreno, 2013). Por lo tanto, en los siguientes apartados se ofrece una revisión de los diferentes modelos de ideologías educativas sobre la educación en valores y las posiciones éticas en los que se sitúan.

En primer lugar, desde el modelo de la transmisión cultural, se pretenden transmitir los axiomas tradicionales, lo que hace que esta ideología se posicione en una ética de conformidad con los valores predominantes. Sin embargo, este enfoque mantiene cierto apego a la postura de la neutralidad valorativa, proponiendo objetivos y

actividades educativas pero tratando de mantenerse libre de valoraciones. Es lo que se conoce como el modelo de orientación en el que no se propone un listado de valores, ya que se forma en función de los axiomas que sean preponderantes en cada sociedad o cultura.

En segundo lugar, el modelo romántico se basa en el supuesto de neutralidad valorativa. De tal modo adopta un posicionamiento radical del principio de neutralidad valorativa al pretender que la intervención del educador en el desarrollo moral y el aprendizaje de valores de los educandos sea mínima. Sin embargo, esta afirmación choca con la definición de ideología educativa presentada anteriormente. Es lo que se conoce como falacia de la neutralidad valorativa. A su vez, este modelo cree en la tendencia natural del ser humano hacia la bondad que surge de un modo espontáneo y sin que intervengan dogmas, límites, instrucciones ni sugerencias. Por todo ello, es una ideología basada en un concepto psicológico y ético de la libertad. De esta libertad psicológica surgen los valores que fundamentan la ética de la ideología romántica: espontaneidad, actualización de sí mismo y auto-realización; todas ellas espontáneas y buenas en sí mismas. Para algunos autores, esta postura ideológica cae en el error de confundir la libertad con el relativismo del “todo vale” (Kohlberg, 1980; De Lizcano y De Camelo, 2011). El respeto a la libertad individual se materializa en el principio universal de justicia y no en la consideración de arbitrariedad de todos los valores.

En tercer lugar, el modelo progresivo basa sus postulados en el liberalismo ético, el cual defiende la existencia de unos principios éticos universales. Estos principios éticos actúan como criterio para determinar tanto los objetivos educativos como los medios para lograrlos (Moreno, 2013). Un concepto clave de este modelo vuelve a ser la concepción de libertad, la cual va asociada a la noción de desarrollo. Esto supone que los educadores que trabajen la educación en valores desde esta perspectiva deben buscar en sus educandos el paso de un estadio de desarrollo moral a otro. Para ello, han de procurar que el niño pueda tomar sus propias decisiones y ser consecuentes y responsables con el resultado de las mismas. La libertad es, por lo tanto, una aspiración en sí misma del proceso educativo para que el educando sea capaz de hacer respetar sus propios derechos y respetar el de los demás.

Para terminar, el enfoque progresista no es ajeno a la neutralidad valorativa. Muy al contrario es consciente de que la mera propuesta metodológica y axiológica le

aleja de dicha neutralidad. Sin embargo, la solución a este problema pasa por incluir a los educandos en la decisión democrática en el debate moral.

1.5.3. Ideologías educativas y posturas epistemológicas

Las ideologías educativas van asociadas a un modo de conocer e interpretar la realidad, así como de entender el conocimiento, pudiéndose asociar una epistemología a cada una de ellas. Los diferentes enfoques epistemológicos permiten un conocimiento tanto de las diferentes áreas de la ciencia cómo de los contenidos axiológicos de los educandos (Moreno, 2013).

En primer lugar, aparece la ideología de la transmisión cultural, la cual está asociada a epistemologías que ponen el acento en el conocimiento objetivo de las cosas, abundando en el empleo de la experiencia sensible, la medición y cuantificación. Los contenidos que se transmiten desde este enfoque son aquellos que pueden ser compartidos culturalmente (Moreno, 2013). Esta ideología es coherente con el carácter cuantificador de la ideología de la transmisión cultural. Según Kohlberg (1972), la evaluación de los objetivos y los contenidos morales enseñados a los educandos que se forman bajo este prisma se realizan mediante los logros educativos, mensurando el rendimiento infantil; y no expresiones y cogniciones más abstractas como los pensamientos o sentimientos.

En segundo lugar, la ideología educativa romántica que se identifica con la epistemología existencialista o fenomenológica, entendiendo el conocimiento y la realidad desde un enfoque interno del ser humano (Angarita, 2004). Todo lo que surge del ser humano de modo espontáneo (sin guías ni orientaciones) pertenece al campo de la verdad. Lo natural, es decir, la experiencia interior inmediata de sí mismo (introspección), es objeto de estudio e interés de esta epistemología (Navarro, 2012). Centrando el contenido en el ámbito moral, este enfoque epistemológico propone que sea el propio educando el que busque sus propios valores y normas, ya que son éstas y no las impuestas por la cultura o el sistema educativo, las más correctas o deseables

para el pleno desarrollo del educando (Moreno, 2013). A su vez, en la evaluación, se enfatiza el interés inmediato que muestra el niño por un área y el entretenimiento durante la experiencia educativa en la adquisición de los conocimientos para el logro de las metas.

Finalmente, en tercer lugar, superando las limitaciones de los dos anteriores modelos, la ideología progresiva no establece el origen del conocimiento en ninguna experiencia interior o realidad sensible (Moreno, 2013). Tampoco compara el desarrollo moral con ninguna experiencia psicológica a respuestas observables o situaciones. Su propuesta integra ambas fuentes de conocimiento e intenta, mediante una metodología funcional, coordinar la experiencia interior y la conducta externa realizando estudios empíricos sin focalizar la atención en determinados aspectos de dichas experiencias y conductas a partir de un ‘mandato’ epistemológico. Ha de ser el propio educando el que extraiga su aprendizaje en base a los intereses y motivaciones personales.

Al definir objetivos educativos, la ideología progresiva considera fundamentalmente las consecuencias a largo plazo del desarrollo infantil, colocando en un segundo plano la experiencia inmediata (modelo romántico) y la conducta (modelo de transmisión).

Por lo tanto, lo ‘objetivo’ en la experiencia humana es la búsqueda que se efectúa al estudiar los estadios cualitativos, los cuales son comunes y universales (Kohlberg & Mayer, 2014).

1.5.4. Ideologías educativas y teorías psicológicas

Según Kohlberg (1972), cada ideología educativa lleva asociada una teoría psicológica que trata de explicar el desarrollo evolutivo de la persona. Así, Langer (1969) propuso tres metáforas que describen las teorías psicológicas de cada modelo.

En relación a los modelos psicológicos que sustenta la ideología de la transmisión cultural son el aprendizaje asociacionista o ambientalista y el conductismo radical (Moreno, 2013). Con estas teorías, Langer (op. cit.) propuso la metáfora de la

máquina, según la cual la psique es una computadora cuya función es almacenar la información proveniente del exterior –inputs- para poder recuperarla pasado un tiempo y establecer relaciones en forma de conductas o outputs. Dichos *inputs* son emitidos por el educador y asumidos por el organismo-máquina de manera acrítica. Las reacciones que tiene el organismo a los estímulos externos que recibe son el objeto central del conductismo. El aprendizaje se da, por lo tanto, por asociación entre los estímulos externos que recibe el organismo, la respuesta que se produce y las consecuencias de satisfacción o dolor que siguen a dichas respuestas en forma de refuerzo o castigo. Esta teoría psicológica sustenta la idea de una metodología muy centrada en orientaciones que muestren qué conductas son deseables.

En el caso de la teoría psicológica que explica el modelo romántico, Langer (op. cit.) hizo uso de la metáfora del crecimiento orgánico. En este caso, el entorno es el encargado de suministrar todo lo necesario para que el organismo se desarrolle de manera natural y madure en todo su potencial. Es lo que se conoce como *teoría maduracionista*.

Según esta teoría, el desarrollo psicológico de la persona se da por adquisición de los hitos asociados a estadios evolutivos genéticamente determinados. De este modo, las diferencias existentes entre las personas se deben a factores innatos que se pueden ver afectados por las características del ambiente o con las oportunidades disponibles para cada persona. A su vez, el desarrollo cognitivo que permite la comprensión progresiva del contenido ético de los valores no tiene implicación en el logro biológico de la conducta moral.

En último lugar, la metáfora dialéctica explica el desarrollo evolutivo de la persona según el *modelo progresivo*. Esta metáfora entiende el desarrollo como una reorganización progresiva de ideas. Para llegar a esta reorganización la persona debe redefinir, confrontar y reorganizar un conjunto de ideas universales. Este proceso de reorganización de las ideas va definiendo los distintos estadios evolutivos del razonamiento. De esta manera, una mayor elaboración de ideas conlleva una mayor superación de estadios y *por lo tanto* el logro de un nivel superior.

Este modelo supera las limitaciones de las dos anteriores y niega la existencia de una dicotomía entre maduración del organismo y ambiente en el desarrollo de la persona. Muy al contrario, la evolución se da como resultado de una interacción de la

persona, con sus características orgánicas predeterminadas, en un ambiente concreto que estimula y facilita el desarrollo de sus potencialidades. El resultado de este proceso interaccionista es el desarrollo cognitivo, que es entendido como el cambio en las estructuras cognitivas de la persona que le permiten el acceso a niveles superiores de razonamiento. Con todo ello, las teorías psicológicas que sustentan este modelo son las interaccionistas o cognitivas.

1.6. Contenido axiológico de los programas educativos

Tomando como punto de partida los modelos de educación en valores expuestos en el presente capítulo, cabe cuestionarse cuál podría ser el contenido concreto de los programas educativos de corte axiológico. De este modo, según los modelos tradicionales, los valores que se han de educar han de ajustarse a los admitidos y compartidos en la sociedad en la que se vive; por el contrario los modelos modernistas proponen contenidos más aperturistas y plantean el cuestionamiento crítico y la elaboración propia de los valores a asumir por parte de los educandos (Parra, 2003).

En la revisión de la bibliografía existente se puede observar que el origen del contenido axiológico de los programas de educación en valores es muy diverso. En el siguiente apartado se muestra una clasificación de los valores siguiendo diferentes criterios, esta propuesta se revela como clarificadora para el desarrollo de programas educativos.

1.6.1. Taxonomía de los valores según la pedagogía axiológica

Quintana (1992) propuso la primera clasificación de corte didáctico, dividiendo los valores en cuatro categorías. Estas son: 1) *Valores personales* que tienen en consideración aquellos relacionados con actitudes de búsqueda de la felicidad y la

competencia personal; 2) *Valores morales* que incluyen aquellos valores de desarrollo del ser moral; 3) *Valores sociales* que agrupan los valores relacionados con la convivencia con otras personas; y 4) *Valores trascendentes* referidos a los valores que fomentan la búsqueda del sentido del ser y de la existencia.

Sin embargo, las propuestas taxonómicas más actuales ponen en el primer nivel de clasificación a los hábitos, entendiendo éstos como la expresión observable de los valores (Ramírez, 2013), pero incluyendo los aportes de las teorías pedagógicas actuales. Dentro de esta propuesta se pone especial énfasis en la educación de la virtud y en la enseñanza de la libertad.

1.6.2. Criterios de selección de los valores

La definición de los criterios que se han de emplear para la selección de los valores de los programas educativos ha generado una controversia que ha resultado en la elaboración de dos modelos diferenciados. Así pues, Martínez (1997) propuso que se emplease como criterio el cultivo de la autonomía personal y el desarrollo pleno de la persona, así como la búsqueda de los valores que predispongan hacia el diálogo como forma de resolución de los conflictos y el cultivo de las tendencias de la voluntad y las emociones de las personas.

Por otro lado, Parra (2003) considera que el criterio para seleccionar el contenido axiológico concreto de los programas de educación en valores lo facilita la pedagogía axiológica. La propuesta hecha por este autor contempla integrar la taxonomía de Quintana (op. cit.). Así, un programa de educación en valores no debe ceñirse a los axiomas antropológicos y espirituales sino que ha de dar cabida a los valores democráticos y de libertad que rigen en cada sociedad. Del mismo modo, debe estar abierto a las elecciones personales de los educandos que van a participar en él.

Sin embargo, Landaluce (2006) propuso que el contenido de los valores a educar responda a tres criterios: 1) el sistema de conocimientos concretos de cada cultura. Responde a la dimensión cognitiva e integra las distintas ramas del saber así como los

conceptos, hechos históricos y teorías científicas; 2) el sistema de modos de actuación. Incluye todas las habilidades y hábitos relacionados con el manejo instrumental y el ‘saber hacer’. Supone la formación de la relación entre el individuo y el objeto a manejar; y 3) la formación del sistema de valores, implica dotar a la persona de la capacidad para dar significado y valor a los objetos y acciones.

1.6.3. Propuestas de contenido para programas de educación en valores

El contenido con el que dotar a los programas de educación en valores es considerablemente amplio. No obstante, muchos de los contenidos que se proponen pueden ser clasificados según el modelo teórico al que pertenezcan.

Para los modelos tradicionalistas, la educación en valores debe encargarse de transmitir valores absolutos y aceptados por toda la humanidad, tales como: la libertad, la belleza, la bondad y la compasión por los demás. Así, Martínez (1997) propuso unos contenidos mínimos empleando como criterio los valores que aseguraban una convivencia pacífica, pluralista y democrática. De este modo, en esta propuesta cabían valores como libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad.

Por otro lado, los enfoques más modernos abogan por aquellos valores que permiten adaptarse a los cambios rápidos y que tienen un alto contenido racional, empírico y pragmático (Parra, 2003). Así como un alto contenido en educación para la libertad en todas sus dimensiones (Ramírez, 2013).

Los listados más actuales proponen diversos contenidos. Al respecto, Otero (2009) propone la educación en los valores unidad, tolerancia, responsabilidad, respeto, libertad, paz, honestidad, felicidad, cooperación, amor y humildad. A su vez, el programa de Aragón (2011) propone educar cada mes en diferentes valores tales como: la solidaridad, la igualdad de género, la paz, el consumo responsable, la interculturalidad, el respeto del medio ambiente y la convivencia. También, Ballester (2007) plantea que la acción educativa axiológica se centre en aquellos valores que

promuevan la comunicación, el respeto, la comprensión del otro, la resolución pacífica de los conflictos y el autocontrol conductual y emocional. Por último, Priego (2014) propone que los programas contengan valores como conciencia, respeto, equidad de género y raza, esperanza humildad y diálogo.

1.7. Dimensiones y estrategias para la enseñanza de la educación en valores

Durante el proceso de selección de las estrategias a emplear para transmitir valores en los diferentes contextos educativos es importante considerar las dimensiones que cubren cada una de las estrategias. A tal efecto, el Grupo Océano (2002) recogió en su manual de educación seis dimensiones:

- 1) *Dimensión innovadora*: aquella cuya pretensión es invitar a los educandos a adoptar una actitud de sobre la realidad y les facilita herramientas para trabajar desde un pensamiento innovador.
- 2) *Dimensión flexible*: facilita la entrada de nueva información y conocimiento desde diversas fuentes sociales, culturales y científicas. Asimismo, permite incorporar y actualizar nuevos contenidos desde los acontecimientos recientes.
- 3) *Dimensión crítica*: entiende la acción didáctica como un proceso abierto a cambios fundamentados y asentados en criterios objetivos.
- 4) *Dimensión sociopolítica*: los valores que se han de transmitir han de tener su aceptación y apoyo en la sociedad y, por lo tanto, buscar y favorecer la mejora de ésta. Desde esta perspectiva, las estrategias empleadas en la transmisión de valores han de responder a las necesidades del contexto en el que se lleva a cabo.
- 5) *Dimensión prospectiva*: obliga a que las estrategias empleadas permitan que los conocimientos adquiridos por los educandos puedan ser generalizados a contextos naturales, es decir, que puedan ponerlos en práctica en su día a día y pueda así interiorizarlos y asumirlos como propios. Para ello, los contenidos transmitidos deben tener un carácter eminentemente pragmático.

6) *Dimensión orientadora*: las estrategias elegidas bajo esta dimensión buscan orientar al educando en el máximo aprovechamiento de sus posibilidades.

Por todo ello, la selección de las estrategias concretas de educación en valores han de tratar de satisfacer el mayor número de dimensiones de las anteriormente expuestas.

1.7.1. Enfoques teóricos y métodos para la enseñanza de educación en valores

Sobre la base de diferentes corrientes psicoeducativas se han estructurado varios métodos utilizados para la educación en valores en dos grandes grupos o enfoques. Cada uno de ellos responde a un modelo psicoeducativo diferente y, por lo tanto, aborda la tarea de educar en valores desde una perspectiva distinta. Así, se pueden distinguir dos grandes grupos: enfoque tradicional y enfoque innovador.

1.7.1.a. Enfoque tradicional

Utiliza métodos que se fundamentan en los presupuestos de teoría conductista, el aprendizaje por imitación y la teoría de la comunicación (Alviárez, Moy Kwan, y Carrillo, 2013). De este modo se pueden encontrar diferentes herramientas que emplean el refuerzo y castigo de las conductas, el uso del aprendizaje vicario o la comunicación persuasiva (Parra, 2003).

Este enfoque acepta los postulados del modelo de transmisión cultural expuesto en el apartado de modelos de educación en valores. De tal modo, existen una serie de valores tradicionales aceptados por el conjunto de la sociedad que pueden y deber ser transmitidos a las nuevas generaciones por medio de la ejercitación (Molina, 2012). El

aprendizaje en valores se entiende, por lo tanto, como un proceso de socialización cuyo objetivo es favorecer la cohesión social.

Los métodos más empleados desde este enfoque son:

- La *instrucción mediante relatos de grandes hazañas y dogmas religiosos* (Parra, 2003).
- El *refuerzo* de la asunción de los valores deseados y el *castigo* de aquellos que se desean extinguir.
- El *aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos* (Llopis y Ballester, 2001).
- La *comunicación persuasiva* a través de la cual se pretende inducir a los educandos a aceptar actitudes, ideas o valores y actuar en coherencia con ellos.

Este modelo fue ampliamente criticado por autores como Kohlberg (1966), Jones (1971), Hunt y Metcalf (1968) o Fraenkel (1973) debido a la escasa capacidad que otorga al educando para desarrollar el carácter crítico y elaborar su propio sistema de valores sobre la base de sus intereses y preocupaciones y no sólo asumiendo aquellos impuestos por la sociedad. Este enfoque establece un mayor peso en el resultado final de los valores que llega a integrar el educando en lugar de poner un mayor interés en los procesos por los que los adquiere. Además, este tipo de aprendizaje fomenta la adquisición de valores desde la dimensión cognitiva obviando las dimensiones afectivas y comportamentales de las personas. Esta evidencia entra en contradicción con el interés pedagógico y legislativo de formar íntegramente a la persona.

1.7.1.b. Enfoque innovador

El enfoque innovador se basa en la teoría constructivista. Según este modelo, el conocimiento se adquiere partiendo de los intereses y motivaciones del individuo e interactuando con los conocimientos previos los nuevos contenidos a adquirir. A diferencia del modelo tradicional en el que los valores vienen determinados por la sociedad, el enfoque innovador busca que el educando identifique sus propios valores,

sea consciente de ellos y los comparta mediante un comportamiento coherente con los demás. Es, por lo tanto, un modelo en el que no existen los valores absolutos y objetivos.

Los métodos más empleados son los siguientes:

- *Enfoque de la clarificación y explicitación de los valores personales*. Este proceso se da en tres fases –selección, estimación y actuación-. El objetivo de esta fase es que los sujetos acaben comprometiéndose y actuando respecto a los valores que previamente han elegido y han evaluado.
- *Modelos de desarrollo moral* basados en los preceptos de Kohlberg (1966)⁹.
- *Modelo de aprendizaje activo*, según el cuál los valores surgen del interés individual de la persona pero se desarrollan en contacto e interacción con otros sujetos (Jones, 1971).
- *Enfoque de análisis de valores*, creado por Hunt y Metcalf (1968) y Fraenkel (1973), pretende el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los valores por parte de los educandos (Ortiz, 2003). Se centra en el ámbito de los valores sociales y emplea técnicas de debates, dilemas, estudios de casos, etc.

Al igual que el modelo tradicional, el enfoque innovador ha recibido críticas a sus postulados. Al respecto, Quintana (1998) señaló que los valores no sólo pueden tener una procedencia individual. En muchos casos, el sujeto asume valores que le son ofertados desde el exterior y que integra en su sistema axiológico como propios, obteniendo satisfacción por ello. Según este mismo autor, existe un gran vacío en la dimensión pedagógica, ya que la búsqueda del fomento de una actitud crítica que permita al estudiante evaluar los valores no va acompañada de una propuesta axiológica concreta. Para Quintana se trata de una educación en valores pero sin valores.

Por último, otros autores (Llopis y Ballester, 2001; Parra, 2003) criticaron el aspecto pedagógico afirmando que este enfoque propone un método de análisis de valores atendiendo a la dimensión cognitiva de la persona, pero obvia la dimensión afectiva y volitiva.

⁹ Véase epígrafe 3.1. del Capítulo I

1.7.2. Clasificación de los tipos de vehículos

Por lo general, los programas de educación en valores presentan una fundamentación que justifica y da soporte a los objetivos y la organización temporal, material, espacial y humana. Sin embargo, todo esto se ha de concretar en acciones determinadas cuya función es abordar el contenido axiológico programado con los educandos. En el ámbito de la educación en valores, estas acciones se denominan *vehículos*.

Al respecto, Fierro (2003) expone tres aspectos que cubren estos vehículos:

- Favorecen la identificación de las normas a través del desempeño de roles. La vivencia personal de las normas es el mejor modo de identificar los valores que sustentan los enunciados normativos. Esto, junto con el contenido afectivo expresado por los adultos y la exposición a las consecuencias de las conductas, permite la identificación con los valores y su integración en el repertorio axiológico (Smetana, 2001, Cervantes, y i Gregori, 2012).
- Promueven la generación de conflictos morales en los educandos. Las explicaciones de las normas que hacen referencia a las consecuencias de las conductas en relación a terceros sientan las bases para que los educandos experimenten conflictos morales.
- Facilitan la experimentación y vivencia de los valores del respeto y la justicia. La vivencia de coherencia de las normas facilitada por los docentes permite vivir un ambiente regido por el respeto y la justicia.

1.7.3. Organización de los vehículos

Fierro (2003) organizó los vehículos en una taxonomía de tres categorías en torno al criterio de “uso de la autoridad” y otros tres criterios de clasificación –“referencia a la norma”, “atención a las necesidades afectivas” y “elaboración de la norma abstracta”-.

1.7.3.a. Uso de la autoridad y referencia a la norma

La primera categoría establece cuatro niveles según el nivel alcanzado en los dos criterios de clasificación -“uso de la autoridad” y “referencia a la norma”. Estos son:

- Nivel I: *Alta referencia a la norma y bajo uso de la autoridad*. Este grupo engloba a aquellos vehículos que recurren poco a la autoridad para asegurarse el cumplimiento de las normas. Las normas se respetan por la interiorización y asunción de las mismas en el propio sistema normativo de la persona, lo cual puede favorecer el desarrollo de la autonomía axiológica del educando.
- Nivel II: *Media referencia a la norma y medio uso de la autoridad*. Los vehículos de este nivel tienen una referencia básica hacia la norma, pero no aportan los elementos de juicio para su comprensión. Este tipo de herramientas favorecen el respeto unilateral hacia el individuo y dificultan la vivencia de la justicia, la interiorización de las normas y valores y la vivencia de la justicia.
- Nivel III: *Baja referencia a la norma y alto uso de la autoridad*. En este nivel el criterio de adecuación de la conducta pasa a ser el docente. Esto hace que la norma sea importante sólo porque el educador así lo indica y no por su valor intrínseco. Esto imprime cierto grado de arbitrariedad que dificulta enormemente la vivencia de la justicia y favorece el respeto reverencial del educador.
- Nivel IV: *Muy baja referencia a la norma y muy alto uso de la autoridad*. El enunciado de la norma queda completamente desdibujado en pos del criterio impuesto por el profesor, el cual actúa como juez de qué conductas son o no deseables y oportunas. El cumplimiento de las normas se obtiene, por lo tanto, mediante el uso de la fuerza, lo cual justifica la falta de respeto y el atentado contra la dignidad de los educandos.

1.7.3.b. Uso de la autoridad y atención a las necesidades afectivas

La segunda categoría establece también cuatro niveles según los diferentes niveles de los criterios de clasificación “uso de la autoridad” y “atención a las necesidades afectivas”. Estos son:

- Nivel I: *Alta referencia a la norma y baja atención a las necesidades afectivas.* En el extremo se encuentran los vehículos fundamentados en el uso de la fuerza de la autoridad para referirse a las demandas de los educandos. Las expresiones afectivas de las herramientas de este grupo son mínimas.
- Nivel II: *Media referencia a la norma y media atención a las necesidades afectivas.* Los vehículos que se preocupan de la atención puntual de las demandas de los educandos pertenecen al segundo nivel.
- Nivel III: *Baja referencia a la norma y alta atención a las necesidades afectivas.* El criterio del educador actúa discrecionalmente para realizar expresiones afectivas y atender las demandas de los educandos.
- Nivel IV: *Muy baja referencia a la norma y muy alta atención a las necesidades afectivas.* En este nivel se agrupan los vehículos que favorecen la expresión afectiva hacia los estudiantes y el sincero reconocimiento de sus logros y necesidades.

1.7.3.c. Uso de la autoridad y elaboración de la norma abstracta

Esta última categoría tiene relación directa con los juicios de valor como vehículo para la formación en valores. En los juicios de valor se cuestiona el contenido de las normas abstractas, entendiendo como tal aquellas que hacen referencia a un contenido

axiológico amplio de valores de aplicación universal y no sólo al contexto concreto del aula.

Se establecen, por lo tanto, cuatro grupos según los diferentes niveles de los criterios de clasificación “uso de la autoridad” y “elaboración de la norma abstracta”. Las características de estos niveles son las siguientes:

- Nivel I: *Alta elaboración de la norma abstracta y bajo uso de la autoridad*. Son juicios de valor que explican y argumentan el sentido de la norma y los valores subyacentes. Este tipo de vehículo favorece la integración de las normas y su cumplimiento de manera autónoma. Además permite que los estudiantes se enfrenten a conflictos morales y reflexionen sobre su resolución, facilitando así el proceso de maduración del razonamiento moral según el modelo de Kohlberg.
- Nivel II: *Media elaboración de la norma abstracta y medio uso de la autoridad*. En este nivel los juicios de valor se enuncian sin explicitarse su justificación y sin argumentarse. Esta falta de elaboración de la norma dificulta el razonamiento moral autónomo.
- Nivel III: *Baja elaboración de la norma abstracta y alto uso de la autoridad*. En este nivel las creencias religiosas del docente tienen un peso fundamental. Esto hace ver a los educandos que el origen de la autoridad de la norma está en las creencias religiosas del docente. La justificación del sentido de la norma pasa de argumentos a dogmas de fe.
- Nivel IV: *Muy baja elaboración de la norma abstracta y muy alto uso de la autoridad*. En el último nivel la formulación de la norma abstracta y la argumentación de la misma pierde toda su dimensión en pos de la autoridad del docente. La adhesión a las normas se da entonces por la posición de autoridad que representa el educador.

1.7.4. Estrategias y técnicas para la enseñanza de educación en valores

La mayoría de los programas de educación en valores revisados coinciden en las estrategias y técnicas empleadas para transmitir los contenidos axiológicos (Parra, 2003; Aragón; 2011; Ballester, 2007; Otero, 2009; Priego, 2014). La diferencia entre dichos programas está en los valores concretos que se proponen educar (Otero, 2009). De este modo, las estrategias son los vehículos empleados para educar en valores y como tal es importante analizar las características de cada uno de ellas.

Según Ballester (2007), las estrategias y técnicas son una pieza clave del proceso de educación en valores, ya que permiten el desarrollo moral gracias a la posibilidad de discutir y juzgar desde una perspectiva moral diversas situaciones.

El abanico de estrategias y técnicas agrupa los siguientes:

- *Dilemas morales*. Los dilemas son una técnica de educación en valores derivada de los trabajos de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral (Acosta, Páez, Vizcaya, 2007). Cantillo, Encinas y Salazar (1995) definen los dilemas como un conflicto cognitivo entre valores. Desde este punto de vista, el dilema es una estrategia educativa que permite el dialogo y cuestionamiento del contenido axiológico (Rovira, 2012). Buxarrais, Martínez, Puig y Trillas (1997) añaden a esta conceptualización la necesidad de tener que elegir entre dos alternativas que aporten una resolución óptima y sean equiparables.

No obstante, el aprendizaje aportado por los dilemas tiene una doble vertiente. Por un lado, trabaja aquellos valores asociados a actitudes de dialogo, argumentación, negociación, etc. Por otro lado, trabaja aquellos valores que se ponen en conflicto en el propio enunciado del dilema moral.

El objetivo final de los dilemas es, por tanto, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas a través del razonamiento conflictivo que posibiliten el avance del individuo al siguiente nivel del razonamiento moral.

- *Estudio de casos*. El tiempo de reflexión y la propia creación de las soluciones al conflicto marcan la diferencia entre el estudio de casos y el dilema moral.

El estudio de casos como herramienta busca el desarrollo del razonamiento moral a través de la lectura y análisis de situaciones en las que se producen conflicto de valores (Gómez, 2011). Mediante esta técnica se pretende que los educandos adquieran prudencia en sus reflexiones morales. Al respecto, Acosta, Páez, Vizcaya (2007) señalan cuatro pasos imprescindibles en la resolución de estudios de casos: 1) Lectura de casos; 2) Análisis de los datos descritos; 3) Identificación de los problemas y los antivalores asociados a ellos; y 4) Propuesta de soluciones.

- *Frases inacabadas*. Esta estrategia se emplea para ayudar a los educandos a explicitar los valores que rigen su vida. Esta técnica se puede emplear cuando el educando ha de completar frases usando sus propios pensamientos, para lograr un mayor autoconocimiento o cuando se emplean listado de preguntas personales (Merino, 2005; Segura y Mesa, 2011).
- *Dramatización*. Esta técnica facilita el aprendizaje significativo de los valores al obligar a los educando a vivenciar e interpretar un rol según los valores que se le indican (Ramos, 2004; Carreño, Domínguez, García y Hiraldo, 2011).
- *Juegos cooperativos*. El trabajo en equipo y la puesta en marcha de habilidades específicas de cooperación es el escenario perfecto para desarrollar valores pro-sociales. Así, los juegos cooperativos pretenden promover axiomas como el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la generosidad, etc. (Bujosa, Comas y Arribas, 2014). Por su parte, Merino (op. cit.) propone los contextos de trabajo en grupo de resultados colectivos y las situaciones de cuestionamiento de las formas de relación como los escenarios ideales para emplear esta estrategia.
- *Auto-regulación*. Con esta técnica se pretende que los educandos desarrollen patrones axiológicos propios con los que poder regular su propia conducta con criterios personales. Se puede emplear cuando se desean establecer criterios de actuación, para realizar planes preestablecidos o en la planificación de nuevas estrategias tras la evaluación de una situación problemática (Merino, 2005).
- *Resolución de conflictos*. El uso didáctico de esta técnica pretende que el educando sea capaz de reconvertir una situación problemática a través del uso de recursos que faciliten la gestión adecuada de la misma. No se busca que evite el conflicto, si no que aprenda a gestionarlo de modo que obtenga un aprendizaje

del mismo (Lapponi, 2013). Esta técnica es óptima para desarrollar valores relacionados con la mediación y el empleo del diálogo.

Ballester (2007), por su parte, ofrece otra clasificación de las estrategias y técnicas empleadas en la educación en valores en función del ámbito educativo concreto desde el que se lleva a cabo. Así, se pueden encontrar:

- *Actuaciones de centro*. Dentro de esta categoría entran las técnicas empleadas en la elaboración de normas, el desarrollo de la disciplina, la resolución de conflictos y el fomento de la participación democrática en el aula (Ballester y Calvo, 2007). Jarex (1992), en una propuesta anterior desarrolló un listado de estrategias de educación en valores que se pueden realizar en el centro escolar: celebración de efemérides; campañas de contenido solidario; intercambios culturales; Jornadas y de puertas abiertas y acogida a otros miembros de la comunidad; Jornadas de convivencia; Juegos cooperativos; Biblioteca especializada en contenido axiológico; y Exposiciones, revistas y teatros con temática de valores.
- *Actuaciones que se concretan en el currículo*. Esta categoría incluye aquellas estrategias y técnicas que los educadores pueden incluir como parte de la programación curricular. Dentro de esta categoría se encuentran las siguientes estrategias: *Estudio de casos*. Con las características descritas anteriormente; *Actividades cooperativas*, tal y como se ha explicado en la taxonomía anterior; *desarrollo de temas transversales*, mediante unidades didácticas con un contenido actitudinal y axiológico. La aplicación de esta estrategia queda recogida expresamente y por vez primera en la LOE.
- *Actuaciones desde la acción tutorial*. El empleo de la acción tutorial permite mejorar las condiciones previas necesarias para que se dé un correcto desarrollo del razonamiento moral (autoestima, autoconcepto, orientación personal, habilidades de comunicación, etc.). Las técnicas pertenecientes a esta categoría son:
 - Técnicas de desarrollo moral social. Aquellas enfocadas a inculcar valores sociales y de convivencia a los educandos: enseñanza de habilidades sociales; modelado; y dramatización.

- Técnicas de desarrollo moral autónomo. Aquellas cuyo objetivo es la construcción de los valores de manera activa por parte del sujeto en interacción con sus iguales. Se distinguen en este grupo: *discusión de dilemas morales*; *clarificación de valores*, con grandes semejanzas a la técnica de finalización de frases descrita anteriormente; *comprensión crítica* a partir del análisis de textos, películas, canciones, etc., con contenido axiológico y ante el que han de posicionarse; *juego de roles* o simulación, también con gran parecido con la estrategia de dramatización; y *voluntariado*, con actividades programadas en las que los educandos viven situaciones de ayuda a semejantes, favoreciendo así el desarrollo de valores de respeto y solidaridad.

Por último, Pitter y Andrews (1997) señalan la importancia de acciones de educación en valores asociadas a actividades deportivas. En este sentido, existen más de 26 experiencias llevadas a cabo en diversas ciudades de EEUU cuyos resultados avalan los beneficios de este tipo de acciones en la asimilación de valores positivos en población juvenil en situación de riesgo.

A este respecto, observando los trabajos de Martinek y Hellison (1997) o Martinek, McLaughlin y Schilling (1999) se pueden observar tres elementos que aparecen en los jóvenes con resiliencia que participan en este tipo de programas y que se deben trabajar en las actuaciones de educación en valores. Estos son:

- *Competencia social*. Promoviendo habilidades sociales positivas tales como la empatía o la cooperación.
- *Autonomía*. Haciendo que sean capaces de alejarse de los conflictos para analizarlos con objetividad y actuar en consecuencia.
- *Optimismo y esperanza*. Formar la capacidad de ponerse objetivos y metas por los que luchar.

1.8. Criterios de elaboración de programas de educación en valores

Basándose en un enfoque puramente procedimental, Kohlberg (1972) postuló que la confrontación del organismo con factores ambientales es el medio para que se produzca el crecimiento a niveles superiores. Además, según Moreno (2013), los dos factores básicos para el desarrollo moral, son el desarrollo cognitivo y la oportunidad de practicar, por lo que la tarea de los educadores tiene una implicación importante en este proceso.

La función de los determinantes educativos en cualquier programa de educación en valores ha de ser la de exponer a los educandos a situaciones de estrés moral, en la que los sujetos pongan en ejercicio los valores para establecer criterios de juicio y evaluación. Esta tarea ha de ser diseñada con una dificultad progresiva, provocando de este modo el desequilibrio al que hace referencia Kohlberg y favoreciendo así que el sujeto deba confrontar los axiomas adquiridos hasta el momento con la exigencia de incorporar nuevos valores a su sistema axiológico. Este proceso de asimilación, perturbación y acomodación de nuevos axiomas es el contenido mínimo que debe disponer cualquier proceso de educación en valores

Al respecto, Cueto (2013) ha señalado las líneas base que ha de tener un programa de educación en valores. Estas son:

- El educando ha de tener una implicación activa en el proceso educativo. Como señaló Baden-Powell (1983), es fundamental que la transmisión de valores se haga mediante la educación por la acción. Estos postulados coinciden con la importancia del papel activo que otorga Maslow (1943) o Rokeach (1968) a la interacción del sujeto con el Yo, la cultura y las instituciones para el desarrollo del sistema de valores.
- Se ha de trabajar desde la dimensión racional del ser humano, ya que la elaboración de juicios y valoraciones los axiomas son productos cognitivos que se realizan desde la razón. Por lo tanto, es necesario que se dé previamente un óptimo desarrollo del pensamiento.

- Favorecer el uso de criterios con los que poder juzgar.
- Priorizar la creación de habilidades y hábitos de pensamiento crítico mediante actividades como debates, presentación de dilemas, etc.
- Las actividades planteadas deben partir de situaciones que sean familiares a los educandos para lograr una mayor motivación.
- La exigencia de unas condiciones mínimas de respeto hacia las opiniones y posicionamiento de los demás es fundamental.
- El objetivo final ha de ser que el sujeto adquiriera autonomía en la capacidad de emitir juicios morales.
- Cualquier actividad que busque la reflexión moral mediante criterios valorativos ha de partir de un acuerdo de mínimos para llegar a unos máximos aceptados por todos los participantes. Si se toma en consideración la afirmación de Maslow (1943), Rokeach (1968) y Schwartz (1992) de la existencia de unos axiomas universales, los mínimos comunes que han de estar en el origen de cualquier discusión moral, han de buscar la base en estos valores universales.

Otro punto de coincidencia entre los modelos teóricos descritos y las implicaciones prácticas de los mismos en la educación en valores es el contenido axiológico que otorga cada uno de sus autores en sus propuestas. Kohlberg propuso un contenido axiológico mínimo que se iba aprendiendo en cada etapa de su modelo (Barra, 1987). Este planteamiento coincide con lo expuesto en los modelos de Maslow, Rokeach y Schwartz. En este sentido, tanto Maslow como Kohlberg ponen el interés en unos valores superiores que permiten al individuo auto-regularse mediante unos axiomas que están por encima de cualquier ley que los contradiga.

Si se entiende el proceso educativo como un camino de desarrollo del máximo potencial de la persona, los programas de educación en valores han de incluir, necesariamente, los valores universales propuestos por las diferentes teorías expuestas y abundar en el objetivo de alcanzar, dentro del proceso educativo, los valores superiores descritos por Maslow y Kohlberg.

Como consecuencia, el resultado final del proceso educativo debe ser el desarrollo de un sistema de valores individual entendido como una estructura estable y jerárquica de los valores empleados en la toma de decisiones, tal y como se ha descrito en los modelos teóricos expuestos.

1.9. La evaluación y educación en valores

La obligatoriedad marcada por la legislación educativa de incluir la formación moral en las programaciones de los centros, ya sea como temas transversales o como una asignatura de contenido específico, determina la necesidad de establecer métodos y criterios de evaluación de los valores adquiridos por los educandos.

Para poder hacer operativo un proceso de evaluación del aprendizaje de valores es fundamental la concreción en estos tres elementos –valor, conducta y hábito– (Buxarrais, Martínez, Puig y Trillas, 1997).

1.9.1. Métodos de evaluación

1.9.1.a. Evaluación de resultado

Según Aldea (2000), los métodos basados en la observación sistemática son el mejor modo para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de valores mediante la consideración de las actitudes, único elemento observable de la cadena operacional anteriormente nombrada. Dentro de estos métodos encontramos los *métodos observacionales narrativos* y los *métodos observacionales orales*.

En los primeros destacan seis procedimientos, a saber:

- *Registro anecdótico*: trata de registrar la aparición de aquellas actitudes que anecdóticamente representan un comportamiento significativo o nuevo en el sentido de la adquisición de los valores propuestos (Aldea, 2000; Ayala, 2012; Marcano, Quintero y Rodríguez, 2013).
- *Escalas de observación*: estos instrumentos buscan registrar mediante escalas numéricas o categóricas la aparición de determinados comportamientos observables (Ayala, 2012).

- *Listas de control*: se trata de una versión simplificada de las escalas de observación son las listas de control. Este método se centra en la observación de la presencia o ausencia de una conducta determinada (Delgado y Carreño, 2010).
- *Pautas de observación*: ofrece un conjunto de pautas o indicadores de observación abierto para poder adaptarlo a las características de cada educando concreto y detectar así las necesidades educativas individuales (Burguet y Buxarrais, 2013).
- *Observador externo*: aquella en la que se propone que la observación la lleve a cabo un agente educativo diferente al propio formador para así evitar la subjetividad (Aldea, 2000).
- *Diario de clase*: consiste en la transcripción diaria de los hechos acontecidos y las actitudes asociadas a dichos hechos. Este procedimiento facilita la tarea de revisión de las acciones educativas llevadas a cabo y la reflexión sobre el efecto que tienen en los educandos (Aldea, 2000).

En los segundos métodos de observación, los orales, destacan dos procedimientos. Por un lado, las *entrevistas*, que pretenden extraer de la experiencia educativa de los estudiantes aquellas creencias, expectativas, actitudes y opiniones que van asociadas a las acciones llevadas a cabo por el educador (Menéndez, Abad, Gómez, y Grimardit, 2013). De este modo el registro se enriquece al pasar de la mera ocurrencia a los factores cognitivos y afectivos que acompañan al aprendizaje.

Por otro lado, encontramos los *debates, asambleas y otros medios*. En este sentido, tendrían cabida un amplio abanico de actividades relacionadas con el desempeño de roles y juegos de simulación que establecen la oportunidad ideal para intercambiar opiniones y establecer puntos de vista grupales (Rovira, 2012). Este tipo de actividades permite desarrollar el espíritu crítico de los educandos y fomentar actitudes de trabajo en equipo para así conocer de primera mano los aprendizajes – actitudinales, axiológicos y normativos- que van adquiriendo.

1.9.1.b. Evaluación de proceso

Por otro lado, Barrio (2003) propuso hacer extensible la evaluación del aprendizaje de valores no solo al resultado final sino al proceso que se lleva a cabo durante la acción educativa. Tradicionalmente los métodos de evaluación de proceso se basan en la revisión periódica de herramientas como el diario de campo u otros autoregistros narrativos de los educando (Sánchez-Martínez y Ariza, 2010) pero en la literatura científica no se hayan evidencias de que se utilicen para la evaluación en valores. Si bien, se trata de procedimientos comunes que probablemente se utilicen en la práctica profesional educativa.

2. Toma de decisión

2.1. Programas de ayuda a la toma de decisión

La planificación de programas educativos destinados a potenciar y mejorar la habilidad decisoria de los adolescentes implica un profundo conocimiento de las características de las condiciones y aptitudes en esta etapa. Tal y como se expuso anteriormente¹⁰, en función de la edad de los destinatarios existen grandes diferencias en aquellas actividades de formación relacionadas con la toma de decisión y la adaptación de las mismas. Estas diferencias determinan, en gran medida, el éxito o fracaso de la aplicación de los programas educativos.

Tal y como muestran los modelos descriptivos (Alarcón y Díaz, 2012), la incidencia de errores en el proceso de toma de decisiones en adolescentes es habitual. Por este motivo, en ocasiones se hace necesario el uso de programas de formación y ayuda a la toma de decisiones. Klein (1997) propuso cuatro situaciones en las que es recomendable el uso de algún programa de este tipo: 1) Cuando los elementos del

¹⁰ Véase epígrafe 3.2. del Capítulo II

problema de decisión están bien especificados; 2) Cuando la presión del tiempo es baja; 3) Cuando los decisores no son expertos en la tarea; y 4) en tareas bajo ambiente de riesgo o conflicto.

La falta de un método eficaz de toma de decisiones y el uso sistemático de sesgos de decisión limitan y dificultan el proceso decisorio de las personas. La aplicación de las fases de toma de decisión según las propuestas de Mann, Harmoni y Power (1989) o Baron y Brown (1991) y de programas de superación del uso de sesgos facilita la consecución de la práctica decisoria (Gambara y González, 2003, Isasi-Andrieu, López-Carrera, Ruiz-Ibáñez, y Angulo-Redondo, 2012).

La aplicación práctica de los postulados de la teoría de la decisión y de sus aproximaciones más aceptadas –teorías normativas y teorías descriptivas- ha derivado en un conjunto de programas con el objetivo de favorecer y ayudar a la toma de decisiones. Estos programas se basan en métodos racionales (en contraposición a los métodos heurísticos o intuitivos) que buscan, a través de unas pautas de acción concretas, encontrar una clave lógica que concluya en una decisión óptima (Gambara y León, 1988).

La diferencia del uso de un programa heurístico o un programa racional de ayuda a la decisión marca la diferencia entre una conducta decisoria óptima (fundamentada en un programa racional) y una conducta decisoria espontánea (basada en un método heurístico)¹¹. No obstante, el uso de programas de ayuda a la toma de decisiones facilitando el logro de la respuesta más óptima tras evaluar objetivamente todas las alternativas, pero no implica que las respuestas espontáneas no sean válidas ni adaptativas (Gambara y León, 1988).

La utilidad de los programas de ayuda a la toma de decisiones se basa en la precisión de la solución aportada y en la superación de los errores por el uso de sesgos, esto se logra por la aplicación de algoritmos que operan con las valoraciones dadas por los individuos. Igualmente, la rapidez y operatividad del manejo informatizado de los datos aporta eficacia al proceso. Por último, el uso repetido de estos métodos favorece el aprendizaje del proceso por parte del decidor y la consecuente generalización a otras situaciones similares (Gambara y León, 1988).

¹¹ Véase epígrafe 4.2.1. del Capítulo II

2.1.1. Elementos de los programas de ayuda a la toma de decisiones

La literatura científica revisada coincide en establecer tres criterios de análisis de los programas de ayuda y entrenamiento de la toma de decisiones (González, García, Pastor y Contreras, 2011; Vega y García, 2011; Benavent, Bayarri, García, Ramírez y Vivó, 2014): 1) contenido, 2) forma y 3) momento más adecuado de aplicación.

2.1.1.a. Criterios de contenido

En cuanto a este primer criterio, Gambará y González (2003) propusieron observar los temas más frecuentes de decisión de los adolescentes y aquellos a los que otorgan una puntuación mayor de importancia. No obstante, plantearon incluir aquellos temas valorados como muy difíciles y poco difíciles. Los primeros para ayudarles a formar un criterio que les permita tomar una buena solución; los segundos para que puedan replantearse aquellas soluciones asumidas como socialmente deseables.

Por otro lado, habría que dotar a los programas de entrenamiento en búsqueda de información relevante y valoración de las fuentes consultadas.

Por último, los estudios muestran diferencias en los temas frecuentes de decisión y en la valoración de los mismos en función de la edad. Por ese motivo Baron y Brown (1991) propusieron ajustar el contenido de los programas a cada una de las franjas de edad en que se divide la adolescencia. Así, para los adolescentes tempranos o preadolescentes (12-14 años) habría que enfatizar contenidos de los aspectos sociales de las decisiones; para los adolescentes medios (14-16 años) habría que fortalecer la dimensión emocional; y, por último, para los adolescentes tardíos (16-19 años) habría que hacer hincapié en el contenido cognitivo y de auto-reflexión.

Estos mismos criterios ayudan a establecer los elementos esenciales que se han de observar para el diseño de programas específicos en función de las características de la población a la que se dirige.

2.1.1.b. Criterios de forma

La forma de los programas de ayuda y entrenamiento a la toma de decisión está estrechamente relacionado con el éxito del mismo. En la medida en que estos programas sean capaces de activar la motivación de los adolescentes y propongan contenidos y habilidades fácilmente generalizables a situaciones naturales, el éxito del mismo estará más o menos garantizado.

La motivación es un aspecto imprescindible para que los adolescentes participen activamente de las actividades de entrenamiento de la toma de decisiones. Sin embargo en la mayor parte de las ocasiones los programas de ayuda se aplican en el contexto escolar y durante el horario lectivo. Esta relación entre las actividades propuestas y la escuela no facilita la motivación de los adolescentes participantes, más aun cuando estas se asemejan a las tareas de lápiz y papel propias del contexto académico (Gambara y González, 2003).

Por el contrario, tal y como señala Gálvez (2011), la escuela es el contexto en el que los adolescentes pasan más tiempo y toman la mayor parte de las decisiones y, por lo tanto, el grado de naturalidad o similitud de las situaciones que se producen es mayor. A esto se suma la posibilidad de que los programas de ayuda a la toma de decisiones se integren dentro del proyecto educativo de los centros y forme parte del currículo escolar, garantizándose así la continuidad del mismo a lo largo de los diversos cursos por los que pasan los adolescentes.

La forma que se dé a los programas de enseñanza y ayuda a la toma de decisión también afectan a la capacidad de generalizar lo aprendido a las situaciones naturales del día a día. De este modo, cuanto más parecidas sean las situaciones de entrenamiento mayor será el grado de transferencia que se puede conseguir (Beyth-Maron, Fischhoff,

Jacobs Quadrel & Furby, 1991). Por este motivo es fundamental el diseño y el tipo de actividades que conformen el programa. A su vez, el grado de parecido con la realidad de las decisiones cotidianas de los adolescentes facilitan la transferencia. En este sentido, tanto los *roll-playing* como el uso de las situaciones proporcionadas por el propio contexto de los educandos son tareas apropiadas para incluir en estos programas.

El contenido emocional está presente en las diferentes fases de la toma de decisiones y en la decisión final adoptada, por lo que es fundamental incluirlo en el entrenamiento de la nueva habilidad. Las actividades naturales –*roll-playing* y situaciones propias- tienen la capacidad de activar la dimensión emocional de los adolescentes, logrando con esto entrenarla y tener un buen manejo durante la toma de decisiones (Gambara y González, 2003; Cuenya, Kamenetzky, Fosachecha y Mustaca, 2013).

De igual modo, la naturalidad de las tareas asignadas incluyen otros aspectos incluidos en la realidad decisoria de los adolescentes y que se han comentado ampliamente en capítulos anteriores tales como la premura del tiempo o la presión grupal de los iguales. Estas dimensiones también tienen un fuerte efecto en las decisiones de los adolescentes, por lo que es importante controlar su presencia y su efecto e incluirlas como parte del entrenamiento.

Por último, el diseño de los programas de ayuda a la toma de decisiones debe cuidar la duración de los mismos para garantizar una buena eficacia de resultados. La revisión llevada a cabo por Gambara y González (2003) fija como criterio una duración mayor a 8 o 10 sesiones pero no mucho mayor a este número debido a la dificultad de integrarlo dentro del horario escolar en detrimento de otras áreas.

2.1.1.c. Criterios relacionados con la edad de aplicación

La competencia de la capacidad de toma de decisiones va pareja al desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias –memoria asociativa y de trabajo, obtención de información, etc.- y éstas se van adquiriendo desde la niñez hasta la maduración

completa en la adolescencia. Este desarrollo hace que el proceso que sigue un adolescente durante la toma de decisiones se vaya asemejando progresivamente a las fases ideales que marcan los modelos normativos (Gambara y González, 2003).

No obstante, los estudios revisados muestran un declive en las habilidades decisorias en los adolescentes de entre 14 y 16 años. Las razones que explican este hecho tienen que ver con el momento vital y evolutivo de esta edad (Gambara y González, 2003; Vega y García, 2011).

La adolescencia es, sin lugar a dudas, un periodo de fuertes cambios vitales, físicos y sociales. Durante esta etapa se conforma la identidad del individuo y se confirman las áreas de interés de cada individuo. Esto supone una gran alteración de la propia identidad y por lo tanto un periodo de inseguridad que se extiende hasta la consolidación de la identidad definitiva (Ruiz y De.Juanas, 2013)

Cuatro son las variables que tienen relación con este periodo de inseguridad personal (Gambara y González, 2003).

En primer lugar, el adolescente ha de tomar conciencia de sus propias capacidades y aptitudes, aceptarlas e identificarse con ellas. Mientras esto ocurre la autoestima se ve mermada. La consolidación de dichas habilidades tiene como consecuencia la adquisición de una autoestima más realista.

En segundo lugar, los adolescentes van adquiriendo una progresiva independencia de los referentes de la infancia que le conducen a un estado de autonomía en áreas importantes de la vida; esto coincide además con la tendencia a buscar un distanciamiento progresivo con las ideas y la forma de pensar de los padres. Este hecho marca el comienzo de la toma de las primeras decisiones importantes.

En tercer lugar, se produce una intensa identificación con los miembros del grupo de iguales. Este proceso identificativo afecta, tal y como se ha indicado en el apartado de sesgos, a la toma de decisiones adolescentes al doblarse a la presión grupal y a los deseos de los iguales con el fin de lograr la aceptación y pertenencia al grupo. La toma de conciencia y reflexión de este tipo de efectos es importante evidenciarlo para minimizar sus efectos.

Finalmente, se producen durante esta etapa, una serie de cambios corporales que llevan a un bajo nivel de autoestima de los adolescentes y por lo tanto un bajo nivel de autoconfianza en la propia capacidad de tomar decisiones.

Por todo esto, Gambará y González (2003), proponen que el comienzo de la aplicación de los programas de ayuda a la toma de decisiones sea durante los primeros cursos de la educación secundaria obligatoria (1º o 2º de ESO), es decir, entre los 13 y los 15 años.

2.1.2. Concreción de los programas de ayuda a la toma de decisiones

2.1.2.a. Importancia de los programas de ayuda a la toma de decisiones

A pesar de la importancia del entrenamiento en toma de decisiones durante la infancia y la adolescencia, la mayoría de los programas diseñados a este efecto no consideran las características específicas de los decisores de esta edad que hemos señalado, por lo que su eficacia se ve mermada. No obstante, el debate inicial surge al plantear si dicho aprendizaje debiera darse desde la familia y los contextos de educación no formal o, por el contrario, debería incluirse dentro de currículo de la educación formal. Sea cual sea la mejor solución, los trabajos revisados evidencian que la adolescencia supone un periodo de cambio vital importante que va acompañado de un incremento de las decisiones a adoptar y de la dificultad e importancia de las mismas; decisiones relacionadas con el consumo de drogas y hábitos de salud, con las relaciones familiares y de amistad o con los estudios y la vocación profesional. Por lo tanto, la capacidad de tomar decisiones debería estar plenamente desarrollada al llegar a la adolescencia.

Al margen de soluciones ideales, Gambará y González (2003) encontraron una ausencia de programas de entrenamiento de la capacidad de toma de decisiones en el contexto escolar y una tendencia por parte de los adolescentes de búsqueda de ayuda fuera de ese contexto (familiares e iguales).

2.1.2.b. Análisis del MAUD

La utilidad y efectividad de los programas de ayuda a la toma de decisiones ha sido ampliamente estudiado (Gambara y León, 1988; Handsen & Helgeson, 1996; Yáñez, 2009; Santana Vega, García y Cruz González, 2010; Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla y March, 2011; Tamayo, Cabral, Ríos y Sánchez, 2011, entre otros). Dependiendo de la aproximación teórica de la que se parta se pueden encontrar un amplio abanico de programas. El enfoque *descriptivo* tiene algún ejemplo de tipo de programas, tal es el caso de los programas de “árbol” (Hastie & Dawes, 2010), aunque en ningún caso son abundantes ni con un alto nivel de implantación (Beyth-Marom, Fischhoff, Quadrel & Furby, 1991).

Por su lado, la teoría normativa también propone programas de ayuda. Un modelo de amplio consenso desde la teoría normativa es el *Multi-Attribute Utility Decomposition* (en adelante MAUD). Este modelo trata de favorecer una respuesta racional y estructurada a la toma de decisiones, descomponiendo en unidades más pequeñas el problema para el análisis comparado de los atributos que tiene cada alternativa y volver a recomponerlo finalmente. Según este modelo, las variables que se manejan en un problema de toma de decisión se pueden descomponer el atributos o características. Dichos atributos pueden ser valorados individualmente en función de su utilidad y comparados con las valoraciones obtenidas por los mismos atributos del resto de alternativas (Gambara y León, 1988).

El MAUD se presenta en formato digital, ofreciendo al decisor triadas de alternativas a las que ha de asignar un valor a cada una en base a un atributo. Cuando el decidor considera que ya ha valorado suficientes atributos el programa analiza las valoraciones relativas de cada atributo y alternativa mediante la ‘Técnica de Loterías’ (Stone, 2011) o el ‘Método de Compensación’ (Ferrey & Mishra, 2014). La descomposición inicial de las alternativas y la posterior recomposición con todas las valoraciones es la característica principal del MAUD que la hace partícipe del enfoque normativo.

La utilidad de este programa ha sido comprobada en diversos estudios (Gambara y León, 1988; Gregory, Failing, Harstone, Long, McDaniels & Ohlson, 2012). La frecuencia de uso de heurísticos cognitivos fue alta en el establecimiento de la línea base de la muestra. No obstante, la aplicación del MAUD mostró una mejora de la optimización de la respuesta y un menor empleo del heurístico en el grupo experimental frente al grupo control.

3. Relación entre valores y toma de decisiones

Son numerosos los trabajos que plantean una relación hipotética entre los valores y la toma de decisiones. Sin embargo, no existe hasta el momento ningún trabajo que haya vinculado experimentalmente ambas variables. Este vacío justifica el interés de la presente investigación.

En primer lugar, Sanmartín (1998) estableció una relación directa entre los valores y la toma de decisiones. Según este autor el componente racional de las decisiones se da en función del nivel de desarrollo moral alcanzado por el decisor. Así, el nivel de racionalidad empleado en cada una de las fases del proceso de toma de decisión será mayor en la medida en que el sujeto haya alcanzado niveles más altos de racionalidad.

Las experiencias llevadas a cabo en el área deportiva han mostrado que el normal desarrollo del razonamiento moral y de la capacidad de toma de decisiones es un proceso lento. Sin embargo esto puede acelerarse con la intervención de profesores, entrenadores y educadores, permitiendo que los educandos se expongan a experiencias de aprendizaje estructurado (Pérez y Gabilondo, 2005; Gallego, Vélez, y López, 2007; Coll, Pérez y Sanz, 2009; González-Villora, García-López, Gutiérrez-Díaz y Contreras-Jordán, 2010; Merigó y Gil-Lafuente, 2011; Hepler & Feltz, 2012; Light, Harvey & Mouchet, 2012; Buszard, Farrow & Kemp, 2013; Lovell, 2014).

Por su lado, Janis y Mann (1977) dispusieron una vinculación entre los valores y la capacidad para tomar buenas decisiones. Según esta idea, una persona con buena

competencia decisoras debería ser capaz de afrontar dicha tarea con un estilo “vigilante”; eso supone dominar diversas habilidades entre las que se encuentra el examen pormenorizado de los valores implícitos en cada alternativa de decisión.

Esta capacidad de juicio de los valores está relacionada con el desarrollo moral alcanzado por el decisor; en la medida en que se haya enfrentado a un mayor número de situaciones de juicio de valores y de una complejidad creciente, su capacidad de razonamiento moral será mayor y, por lo tanto, podrá evaluar con mayor precisión y eficacia los valores implícitos en las alternativas de una toma de decisión, mejorando así las soluciones alcanzadas.

En el mismo trabajo de Janis y Mann (op. cit.) se presenta una evidencia fáctica de la relación entre los valores y la toma de decisiones. Los adolescentes pueden perder consistencia en sus decisiones según van creciendo. Según estos autores, esta pérdida se debe al cambio que se produce en su sistema de valores y el desempeño de nuevos roles. En este sentido, la consistencia decisoras –rasgo característico de un decisor competente– aparece con mayor frecuencia en los adolescentes más mayores, lo cuales tienen sus valores más establecidos.

Por otro lado, el enfoque filosófico que Tunnermanh (1999) puso el acento directamente sobre la relación entre los axiomas y la toma de decisiones. Definió los valores como creencias que son incorporadas a la conducta y con las cuales se dirige la vida. Los valores actúan, por lo tanto, como criterios que permiten evaluar las alternativas y elegir entre ellas. Sin embargo, este autor puso especial énfasis en la claridad del sistema de valores para asegurarse tomar la mejor decisión; por el contrario, si el sistema de valores es indefinido se producirá desequilibrio y malestar que conducirá a incertidumbre en el proceso de toma de decisión.

Priego (2014), por su parte, propone un listado de valores mínimos que han de ser educados –libertar, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad–. Si bien, según este autor, el aprendizaje de dichos valores debe hacerse desde la libertad en la toma de decisiones. Así, valores como la democracia se trabaja permitiendo que sean los propios educandos los que decidan con su toma de decisiones qué quieren conocer y desarrollar.

3.1. Relación entre valores y toma de decisión mediante Modelos Cognitivos Sociales

El primer punto en común que relaciona los valores y el proceso de toma de decisiones hace referencia a las razones que lleva a una persona a querer involucrarse en una decisión. Estas razones se explican desde unas cogniciones que se han dado en llamar Modelos Cognitivos Sociales (en adelante, MMCCSS).

Los MMCCSS establecen que la intencionalidad de realizar una acción por parte de las personas es el mejor predictor para que dicha acción se lleve a cabo. No obstante, los MMCCSS aportan un cariz científico a la intencionalidad al explicarlo desde los componentes cognitivos que se dan entre los estímulos que licitan la respuestas y las conductas ejecutadas (Sanabria, 2006). Es lo que se conoce como los determinantes de la elección. Haciendo uso de estas cogniciones las personas interpretan la información disponible y toman una decisión que, en función del resultado obtenido, se queda almacenada en la memoria para recurrir a ella de modo automático ante situaciones similares.

Las investigaciones llevadas a cabo por Fishbein y Ajzen (1975) y Bandura (1986) establecieron cinco cogniciones importantes que aparecen en los MMCCSS y que en mayor medida explican la intencionalidad: 1) la actitud personal; 2) la norma subjetiva; 3) las expectativas establecidas sobre la situación; 4) las expectativas de resultados esperados; y 5) las expectativas de autoeficacia para salir con éxito de la situación.

Otros modelos cognitivos, como la *Teoría del Comportamiento Planeado* (Ajzen, 1991; Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Rebollo-Quinteia, 2013), coinciden en añadir la actitud personal, la norma social percibida y el control conductual como antecedentes importantes ante cualquier conducta.

Es importante, por lo tanto, observar que los MMCCSS fijan el contenido normativo percibido por las personas como un factor determinante de la toma de decisiones.

Este contenido normativo es la base desde la que se realizan las conductas y se generan hábitos. Esto es así porque de las normas emanan valores que van intrínsecamente asociados al principio normativo. Es decir, la norma fijada para su cumplimiento establece en su contenido qué es deseable y por lo tanto valorable; del enunciado de las normas socialmente acordadas se pueden extraer los valores.

Esta relación entre cognición de la norma y los valores asociados a ella establece el nexo de unión entre toma de decisiones y sistema axiológico. De este modo, siguiendo la lógica del efecto de los determinantes de la conducta en la toma de decisiones, el sistema axiológico de las personas influye de manera determinante en las resoluciones adoptadas.

De tal manera, las personas elaboran, interpretan y comparten socialmente las normas desde los valores que están intrínsecos en ellas y por lo tanto desde aquellos axiomas en los que coinciden. Se establecen normas para mantener aquello que es valioso. Estas normas ejercen su influencia como cogniciones en la iniciativa de llevar a cabo un comportamiento y, por lo tanto, en la toma de decisiones que desencadena dicha conducta.

3.2. Importancia del contexto en la relación entre toma de decisiones y valores

La crítica vertida sobre los MMCCSS gira en torno a la eliminación de los factores ambientales en la explicación que hacen sobre el proceso de toma de decisiones. Todas las cogniciones incluidas en estos modelos son de carácter interno y hacen referencia a productos elaborados individualmente por la persona que toma la decisión. Sin embargo, los factores externos con capacidad para modular la toma de decisión pasan inadvertidos en este modelo.

Tanto Lent, Brown y Hackett (1994) como García-Landa y Montero (2013) establecen una clasificación en dos categorías de los factores contextuales que afectan al proceso de toma de decisión. Por un lado, *influencias contextuales distales*, son aquellos

determinantes del entorno que anteceden a la decisión y la dan forma. Dentro de esta categoría entran las creencia, prejuicios, valores y normas sociales, percepciones, roles de género, clase social, etc. Por otro lado, *influencias contextuales próximas*, son las que determinan de manera crítica las elecciones a realizar y que se encuentran cerca de la situación objeto de decisión.

Estas influencias pueden ordenarse en los distintos sistemas que describe el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Monreal y Guitart, 2012). Sin embargo, al igual que ocurre con las cogniciones internas, las influencias contextuales que afectan a la toma de decisión están cargadas de valores en tanto en cuanto hacen referencia a términos con contenido axiológico tales como las normas, las creencias, los prejuicios o a agentes de socialización como los roles de género transmitidos por la familia, la escuela, etc.

3.3. Implicación de los valores en la ponderación de importancia de alternativas en el proceso de toma de decisiones

Los axiomas tienen una implicación directa en el proceso de toma de decisiones. Estos cumplen una función de criterio de las diversas alternativas que manejan las personas, permitiendo dar un valor a cada una de ellas para la posterior decisión.

En este sentido, tal y como se describió anteriormente¹², diversos autores han establecido diferentes modelos que se han constituido como referentes en el número de fases que se han de llevar a cabo para tomar una decisión. Estos modelos difieren de uno a otro en el número de las fases, sin embargo todos ellos coinciden en afirmar que el decisor evalúa las alternativas de solución en función de los valores que subyacen a cada una de dichas alternativas.

¹² Ver epígrafe 3.1.

De esta manera, Blanquero (2003) describió en la segunda fase de su modelo que en la valoración de las diferentes alternativas, los valores individuales del decisor tienen una función relevante en el orden de prioridad resultante.

Por otro lado, el modelo propuesto por Baron y Brown (1991) estableció en la tercera fase -Identificación de los criterios de evaluación de las alternativas- una relación con el sistema de valores del decisor, ya que supone la asignación a cada una de las alternativas elaboradas de un axioma en función del grado de consecución de los objetivos que se ha fijado el decisor.

Igualmente, otras fases de este mismo modelo tienen relación con valores concretos. Así, por ejemplo, la fase de valoración de las consecuencias asociadas a cada alternativa está estrechamente relacionado con el valor responsabilidad.

3.4. Los valores y los sesgos de decisión

Los valores también sirven como contención ante sesgos de decisión durante la tarea decisor. De tal modo, se ha observado como la *complacencia*, entendiéndola ésta como la tendencia a ceder a las demandas externas para satisfacer el deseo de terceros, se ve frenada ante sujetos con un claro sistema de valores. Cuanto más estables son los valores, menor es el efecto de este sesgo (Mann, Harmoni & Power, 2003).

Los valores también tienen un fuerte efecto sobre la toma de decisión a través de la presión que ejercen los iguales. Durante la adolescencia los iguales adquieren un especial relevancia en detrimento de otros agentes sociales significativos tales como los padres o profesores (Páez, 2011). Esta influencia de los pares tiene un efecto más intenso en el sistema axiológico al ofrecer un nuevo catálogo de interés, ideas y valores mientras el adolescente va madurando y elaborando las suyas propias (Delgado, Oliva, y Sánchez, 2011; Rodríguez, Mirón y Rial, 2012). Por lo tanto, si se atiende a la definición de presión grupal como un conjunto de normas del grupo que empujan a los adolescentes a actuar de una manera que no lo harían si no pertenecieran y participasen

en el grupo (Fuentes, 1999), se observa que el control de los valores se refleja directamente en las decisiones de actuación que tiene un individuo.

Sin embargo, se ha advertido que, en la mayoría de las familias, los padres siguen manteniendo un papel importante en la influencia que ejercen sobre los valores principales del sistema axiológico de los hijos. Por lo tanto, los iguales tendrían influencia únicamente sobre los valores periféricos del sistema.

Sea como sea, la oferta axiológica realizada por los padres o iguales ejerce un importante efecto sobre la toma de decisiones a través del sesgo de presión grupal.

3.5. Los valores y los programas de ayuda a la toma de decisión

A pesar de las vinculaciones entre la variable axiológica y la variable decisional no se encuentra ningún programa que busque la ayuda de la toma de decisiones desde el trabajo con los valores. No obstante, sí existen autores que fundamentan teóricamente sus programas de ayuda a la toma de decisiones en la vinculación de la tarea decisora con los valores. Así, por ejemplo, Parra (2003) propone un programa de ayuda llamado ‘Modelo de aprendizaje activo’ en el que se pretende que el individuo experimente sus propios valores exponiendo al sujeto a situaciones concretas en las que ha de tomar decisiones en función de sus valores.

Por otro lado, Aguiar (2004) coincide con los anteriores autores al incorporar los valores como parte fundamental en la toma de decisiones. En referencia al programa de ayuda a la toma de decisiones ‘SEU’, según su propuesta, el hecho de decidir supone poner el foco de atención en unos aspectos del problema y no en otros y por lo tanto focalizar la atención sobre unas alternativas y no sobre otras. Esta discriminación atencional se realiza en función de los propios valores que configuran el sistema de valores. De este modo, la selección focal que según Aguiar (op. cit.) se hace durante el proceso de toma de decisión es en realidad una focalización sobre algunos de los propios valores y no sobre otros.

3.6. Toma de decisiones y programas de educación en valores

Aunque no se han encontrado referencias de programas que trabajen conjuntamente la educación en valores y la toma de decisiones, sí hay frecuentes referencias en los programas de educación en valores a la tarea decisoria. En este sentido, Pardo (1998) afirmó que la educación social y moral del estudiante posibilita la capacidad de tomar opciones responsables. De igual modo, los programas de educación en valores deben incluir dinámicas de trabajo y de toma de decisión participativa de los valores y contenidos que se deseen trabajar.

Atendiendo al contenido concreto que se suele dar a los programas de educación en valores, Fierro (2003) propuso una taxonomía de los vehículos o estrategias que se pueden emplear. Esta clasificación, que se establece en torno a los ejes “referencia a la norma” y “Uso de la autoridad para hacer cumplir la norma”, tiene en el grupo I aquellos medios que hacen una alta referencia a la norma pero obvian casi por completo la referencia a la autoridad para obedecer. Según esta autora, este tipo de estrategias favorece la oportunidad para asumir roles que facilitan la interiorización de normas y fomentan el desarrollo de la autonomía y con ello la toma autónoma de decisiones.

En la misma línea, Parra (op. cit.) propuso un listado de cinco requisitos que ha de cumplir cualquier propuesta de educación en valores. En dicha propuesta se establece que estos programas se lleven a cabo en un clima social de aula caracterizado por la interacción y la comunicación entre estudiantes y profesores y la participación democrática de todos los miembros en las resoluciones para así incentivar la autonomía de los estudiantes y la toma de decisiones. Este entrenamiento de la tarea decisoria permite asentar un sistema de valores estale y perfeccionar la toma de decisiones.

A pesar de los apuntes teóricos encontrados en la literatura científica existente, no se ha hallado ningún estudio que vincule valores y toma de decisiones; y cómo los primeros afectan a lo segundos.

Este vacío científico y la mejora que puede suponer para comprender el proceso de toma de decisión en los adolescentes y el ulterior desarrollo de la capacidad decisoria justifica que se estudie la relación entre ambas variables.

4. Síntesis

La bibliografía revisada muestra claros indicios de la relación existente entre el sistema de valores de las personas y su capacidad de toma de decisiones. Este vínculo apunta a una modulación de la dirección de las decisiones en función de los axiomas al actuar estos últimos como criterios de valoración de las alternativas posibles de elección. Es esperable, por lo tanto, que existan diferencias en el estilo de toma de decisiones de los individuos en función de sus valores y que haya que enseñar a las personas a modular su proceso de toma de decisiones teniendo en consideración las características de su sistema axiológico.

El ámbito teórico de los programas de educación en valores está muy desarrollado, pudiendo encontrar una amplia investigación de los elementos que componen dichos programas, las herramientas que se emplean, los actores intervinientes o la metodología de evaluación, así como experiencias prácticas con sujetos de una amplia horquilla de edad. Por otro lado, los programas de ayuda a la toma de decisiones representan un campo mucho menos trabajado, siendo difícil encontrar experiencias educativas que traten de formar a los niños y adolescentes en la capacidad de toma de decisiones.

Con el fin de cubrir esta carencia, es necesario observar los criterios de diseño de los programas de educación en valores y de ayuda a la toma de decisiones. Se confirma de este modo un compromiso del presente trabajo con la ideología progresiva de la educación en valores y con el uso de los dilemas como herramienta de reflexión del propio sistema de valores. De igual modo, existe un acuerdo con la afirmación de que todos los agentes socializadores adultos de los adolescentes –escuela y familia- han

de tomar un papel activo y coordinado en el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones así como en la reflexión del propio sistema de valores.

Con todo, el contenido teórico descrito en este capítulo y en los anteriores permite establecer las línea base para formular futuros planes de actuación que permitan a la comunidad educativa infundir y promover en los adolescentes valores sociales positivos, tal y como se plantea en la fundamentación del presente trabajo.

Capítulo IV. Método

En los capítulos previos se presentó la evolución del estudio de los valores desde las ciencias sociales, poniendo el acento en el desarrollo teórico y científico de los valores desde el punto de vista de la Psicología. Desde este ámbito se ha desarrollado ampliamente el modelo de valores universales formulado por Schwartz y las implicaciones prácticas del mismo. Este modelo goza de amplia aceptación en el estudio del sistema axiológico de las personas, por lo que el presente trabajo se fundamenta en él para la consecución de los objetivos de investigación que se proponen.

De igual modo, la revisión teórica de los capítulos anteriores muestra los principales modelos teóricos que tratan de explicar la conducta decisoria y los valores. La relación de ambas variables –valores y toma de decisiones– y así como su implicación en acciones instructivas específicas entra dentro del ámbito de la educación. Así, se han expuesto los principios teóricos y de contenido que han de regir los programas de educación en valores y los de ayuda a la toma de decisiones.

1. Presentación de la investigación

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica y el estado de la cuestión, la investigación que se ha llevado a cabo pretende, fundamentalmente, comprobar si existen discrepancias en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes en función de su sistema de valores.

Para la consecución de este propósito se han seguido cinco grandes líneas de trabajo:

- Formulación de los objetivos e hipótesis de investigación tomando en consideración el problema de investigación y el estado de la cuestión que han servido de motor al presente trabajo. Colateralmente, se han delimitado las variables y se han operativizado los conceptos objeto de estudio.
- Selección de los instrumentos de recogida de datos en función de experiencias previas de investigación, de los modelos teóricos asumidos y de las características psicométricas de los mismos.
- Establecimiento del procedimiento de selección de la muestra y recogida de datos.
- Presentación de los análisis de datos que se han llevado a cabo.
- Análisis de resultados y elaboración de conclusiones en función de los hallazgos obtenidos y los objetivos e hipótesis que han sustentado la investigación.

1.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Tomando como punto de partida las consideraciones anteriormente expuestas se establece como *objetivo general*:

“Analizar si existen diferencias en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes en función de su sistema axiológico”.

A tal efecto, se proponen los siguientes *objetivos específicos* (en adelante, OE) e hipótesis consecuentes, clasificando éstas en hipótesis de primer orden (en adelante, HP) e hipótesis de segundo orden (en adelante, HS):

OE 1.- Describir el sistema de valor de los adolescentes, la importancia y dificultad de los temas de decisión y los estilos de toma de decisión de los participantes en el estudio.

OE 2.- Examinar la *relación* existente entre el nivel de *importancia* otorgada a cada uno de los temas frecuentes de decisión y el sistema de valores de los adolescentes.

- HP 1. Existe *relación* entre el nivel de *importancia* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico.
- HS 1.1. Existe *relación* entre el nivel de *importancia* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función de la sexo.
- HS 1.2. Existe *relación* entre el nivel de *importancia* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función del curso.
- HS 1.3. Existe *relación* entre el nivel de *importancia* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y el perfil axiológico en función del edad.
- HS 1.4. Existe *relación* entre el nivel de *importancia* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función de la titularidad del centro.

OE 3.- Analizar la *relación* existente entre el nivel de *dificultad* otorgada a cada uno de los temas frecuentes de decisión y el sistema de valores de los adolescentes.

- HP 2. Existe *relación* entre el nivel de *dificultad* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico.
- HS 2.1. Existe *relación* entre el nivel de *dificultad* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función del sexo.

- HS 2.2. Existe *relación* entre el nivel de *dificultad* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función del curso.
- HS 2.3. Existe *relación* entre el nivel de *dificultad* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico en función del edad.
- HS 2.4. Existe *relación* entre el nivel de *dificultad* otorgada a las decisiones que han de tomar los adolescentes y su perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro.

OE 4.- Analizar la *relación* existente entre el *estilos de toma de decisión* predominante y el perfil axiológico de los adolescentes.

- HP 3. Existe *relación* entre el *estilo de toma de decisión* predominante de los adolescentes y su perfil axiológico.
- HS 3.1. Existe *relación* entre el *estilo de toma de decisión* predominante de los adolescentes y su perfil axiológico en función del sexo.
- HS 3.2. Existe *relación* entre el *estilo de toma de decisión* predominante de los adolescentes y su perfil axiológico en función del curso.
- HS 3.3. Existe *relación* entre el *estilo de toma de decisión* predominante de los adolescentes y su perfil axiológico en función de la edad.
- HS 3.4. Existe *relación* entre el *estilo de toma de decisión* predominante de los adolescentes y su perfil axiológico en función de la titularidad del centro.

OE 5.- Analizar las *diferencias* de las *preferencias de valor* de los adolescentes participantes en el estudio en función de diversas variables sociodemográficas.

- HP 4. Existen *diferencias* en la *preferencia de valor* de los adolescentes participantes en el estudio en función de la variable sexo.
- HP 5. Existen *diferencias* en la *preferencia de valor* de los adolescentes participantes en el estudio en función de la variable curso.
- HP 6. Existen *diferencias* en la *preferencia de valor* de los adolescentes participantes en el estudio en función de la variable edad.
- HP 7. Existen *diferencias* en la *preferencia de valor* de los adolescentes participantes en el estudio en función de la variable titularidad del centro.

OE 6.- Analizar si existen *diferencias* en la valoración de *importancia* de los temas de decisión en función de diversas variables sociodemográficas.

- HP 8. Existen *diferencias* en la *importancia* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable sexo.
- HP 9. Existen *diferencias* en la *importancia* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable curso.
- HP 10. Existen *diferencias* en la *importancia* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable edad.
- HP 11. Existen *diferencias* en la *importancia* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable titularidad del centro.

OE 7.- Estudiar las *diferencias* en la valoración de *dificultad* de los temas de decisión en función de las variables sociodemográficas.

- HP 12. Existen diferencias en la *dificultad* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable sexo.
- HP 13. Existen diferencias en la *dificultad* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable curso.
- HP 14. Existen diferencias en la *dificultad* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable edad.
- HP 15. Existen diferencias en la *dificultad* otorgada a los temas de decisión, por parte de los adolescentes, en función de la variable titularidad del centro.

OE 8.- Examinar las *diferencias* en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función de las variables sociodemográficas.

- HP 16. Existen *diferencias* en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable sexo.
 - HP 17. Existen *diferencias* en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable curso.
 - HP 18. Existen *diferencias* en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable edad.
-

- HP 19. Existen *diferencias* en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable titularidad del centro.

OE 9.- Examinar las *diferencias* en el uso del *estilo desadaptativo* de toma de decisión en función de las variables sociodemográficas.

- HP 20. Existen *diferencias* en el uso del *estilo desadaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable sexo.
- HP 21. Existen *diferencias* en el uso del *estilo desadaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable curso.
- HP 22. Existen *diferencias* en el uso del *estilo desadaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable edad.
- HP 23. Existen *diferencias* en el uso del *estilo desadaptativo* de toma de decisiones, por parte de los adolescentes, en función de la variable titularidad del centro.

OE 10.- Proponer, a partir de los resultados obtenidos, líneas futuras de actuación que permitan a la comunidad educativa desarrollar y promover valores sociales positivos en los adolescentes teniendo en consideración la toma de decisiones.

2. Diseño

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, con el propósito de comprobar las diferentes hipótesis planteadas, se establece un diseño de investigación caracterizado por ser *cuantitativo* y *no experimental*, así como:

- *Descriptivo* de tipo *ex-post facto*, dado que no se aplicaron tratamientos previa ni posteriormente a la recogida de los datos. Los sujetos participantes en la investigación respondieron a la recogida de datos sin recibir ningún tipo de tratamiento o manipulación de las variables independientes.

- *Transversal*, dado que la medición de las variables en los sujetos de la muestra se llevó a cabo en un momento temporal, sin que existieran posteriormente repeticiones de la recogida de datos.
- *Correlacional*, puesto que los rasgos de los fenómenos estudiados, así como de las variables implicadas en dichos fenómenos, aconseja la evaluación de los mismos sin la intervención o manipulación del investigador. Por este motivo, se ha elegido un modelo correlacional en el que se estudiaron las relaciones existentes entre las variables de investigación seleccionadas.

3. Variables

Las variables empleadas en esta investigación se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- *Variables sociodemográficas*. Para este estudio se han elegido las siguientes: sexo, edad, curso de estudio y titularidad del centro. Todas ellas empleadas para la realización de los cálculos para el contraste de las hipótesis.
- *Valoración de la importancia y dificultad de los temas frecuentes de toma de decisión*. Hace referencia a la medición de las variables dependientes de importancia y dificultad asignada por los adolescentes a cada uno de los temas que con mayor frecuencia manejan en sus decisiones habituales. Se trata de variables ordinales discretas.
- *Estilos de toma de decisión*. Engloba las variables dependientes recogidas en la adaptación del instrumento FADMQ: *Estilo adaptativo*, se entiende como la observación cuidadosa de los elementos de la decisión y la reflexión de las alternativas de solución, extrayendo los pros y contras de cada una de ellas antes de comprometerse con la decisión final; y *Estilo desadaptativo*, que implica aquellas estrategias propias de los estilos *complacencia*, *hipervigilancia* y *evitación* y suponen la toma de decisión que busca satisfacer objetivos ajenos, la adopción apresurada e inseguridad de decisiones con la implicación de

sentimientos de pánico que dificultan una reflexión de las alternativas y/o la delegación de la toma de decisión en una tercera persona.

- *Preferencias de valor*. Por último, la medición de las variables independientes de preferencias de valor se realiza con la adaptación para población adolescentes española. Dicha escala incluye las variables ordinales discretas: *Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación y Autodirección*. El contenido actitudinal y conductual que describen estas diez variables se toma de la descripción realizada por Musitu, 2000:
 - *Autodirección*: relacionado con la independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones y con actitudes proclives a la creatividad, libetar, elección de las propias metas, curiosidad e independencia.
 - *Estimulación*: las conductas de autoafirmación características de este valor se vinculan con la búsqueda de la estimulación y los retos vitales, la vida variada o el atrevimiento.
 - *Hedonismo*: implica la obtención de placer individual mediante la vivencia de experiencias afectivas positivas.
 - *Seguridad*: se trata de la estabilidad ansiada está relacionada tanto con el ámbito social como con el personal. De este modo, se prioriza el logro de la estabilidad macro, meso y microsocioal así como gozar de buenas relaciones interpersonales garantizadas por un orden social comúnmente aceptado. Es un valor con aspiraciones de supervivencia individual y grupal.
 - *Conformidad*: se vincula con la evitación del daño a los demás individuos mediante el cumplimiento de normas sociales que amparen la libertad y el respeto al otro. Las principales actitudes son la obediencia, la autodisciplina y los buenos modales.
 - *Tradición*: está relacionado con el respeto a las costumbres e ideas propias de la cultura tradicional y, a su vez, descritas por las normas y tradiciones impuestas por la cultura. Se trata de actitudes de respeto por la tradición, la devoción, la humildad y la moderación son características de estas personas.

- *Logro*: se refiere a la búsqueda de la aprobación social y el reconocimiento dentro del cumplimiento de las normas acordadas. Se refleja en valores como: ambición, capacidad, influencia e inteligencia.
- *Poder*: tiene que ver con priorizar el control sobre otras personas y/o grupos que pertenecen al mismo ámbito para obtener dominio.
- *Benevolencia*: hace alusión a la interacción positiva con los otros con el fin de obtener el bien del grupo y el bienestar de los demás se vincula con valores tales como la ayuda, la honestidad, el perdón, la lealtad y la responsabilidad.
- *Universalismo*: se pretende garantizar la supervivencia de las personas y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos es una prioridad para los individuos descritos por este valor. Integra actitudes tales como la madurez personal, tolerancia, sabiduría, protección del medio ambiente, bienestar social general, justicia social, igualdad, etc.

El Cuadro 4 expone, de manera resumida, las variables trabajadas por cada uno de los instrumentos empleados.

Cuadro 4.

Resumen de las variables e instrumentos utilizados en la investigación

Categoría	Aspecto evaluado	Instrumento
Variables sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Curso - Titularidad del centro de estudio 	Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos
Importancia de la toma de decisión sobre temas frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la toma de decisión sobre la familia - Importancia de la toma de decisión sobre la amistad - Importancia de la toma de decisión sobre los estudios - Importancia de la toma de decisión sobre las conductas de riesgo - Importancia de la toma de decisión sobre los planes de ocio 	Escala de valoración de la dificultad e importancia de las decisiones frecuentes
Dificultad de la toma de decisión sobre temas frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de la toma de decisión sobre la familia - Dificultad de la toma de decisión sobre la amistad - Dificultad de la toma de decisión sobre los estudios - Dificultad de la toma de decisión sobre las conductas de riesgo - Dificultad de la toma de decisión sobre los planes de ocio 	
Estilos de toma de decisión	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo adaptativo de afrontamiento de la toma de decisiones - Estilo desadaptativo de afrontamiento de la toma de decisiones 	Cuestionario adaptado del FADMQ
Preferencias de valor	<ul style="list-style-type: none"> - Universalismo - Benevolencia - Tradición - Conformidad - Seguridad - Poder - Logro - Hedonismo - Estimulación - Conservación - Auto-trascendencia - Apertura al cambio - Auto-beneficio 	Escala adaptada del SVS

4. Participantes

Para la realización del presente estudio, inicialmente se trató de llevar a cabo un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados. Sin embargo, ante la imposibilidad de acceder al listado del total de estudiantes de los cursos seleccionados para el estudio - 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato-, localizarlos y garantizar la autorización de sus

tutores legales para ser partícipes en la investigación, se decidió hizo descartar esta metodología de selección de la muestra.

Con todo, se decidió realizar un *muestreo inicial* de carácter *intencional* en aquellos centros que, tras una primera invitación, accedieron a colaborar en la investigación. En este paso del proceso se aplicaron los instrumentos de recogida de datos en todos estos centros. De esta aplicación se obtuvo una *muestra inicial total* de 1262 estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 19 años, presentando una media de edad de 15.55 años (DT = 1.618). Estos estudiantes pertenecían a nueve centros educativos de la Comunidad de Madrid¹², a saber: N.S.E.P.A., C.P.M., G.A.B., F.F., E.P.A.H., M.J.L., S.G., E.P.P., C.S.S. Siendo la titularidad de los mismos de carácter público y privado/concertado. Teniendo en cuenta la titularidad de los centros, los sujetos de los centros públicos representaron un 36.8 % (N = 465) para el total de la muestra inicial y de centros no públicos (privados/concertados) representaron el 63.2 % (N = 797).

- N.S.E.P.A.: Concertado ESO
- C.P.M.: Concertado ESO, Privado Bachillerato
- G.A.B.: Público
- F.F.: Privado
- E.P.A.H.: Concertado ESO, Privado Bachillerato.
- M.J.L.: Público.
- S.G.: Concertado ESO, Privado Bachillerato.
- E.P.P.: Concertado ESO, Privado Bachillerato
- C.S.S.: Concertado ESO, Privado Bachillerato

Del total de la muestra, el 52.5 % (N = 663) fueron varones y el 47.5 % (N = 599) mujeres (véase Tabla 5.). El reparto de estos participantes en los diferentes cursos resultó ser de un 29.1 % en 2º de ESO, un 46 % en 4º de ESO y un 25 % en 2º de Bachillerato. En la Tabla 1 se resumen las características de la muestra recogida.

¹² Por razones de confidencialidad sólo se indican las siglas de cada centro.

Tabla 1.

Descripción de la muestra en función de la edad, tipo de centro, curso y sexo

	Varones		Mujeres		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Edad						
12	3	.2 %	0	0 %	3	.2 %
13	97	7.7 %	91	7.2 %	188	14.9 %
14	69	5.5 %	71	5.6 %	140	11.1 %
15	152	12 %	123	9.8 %	275	21.8 %
16	133	8.2 %	132	10.5 %	265	21.0 %
17	136	10.8 %	116	9.2 %	252	20.0 %
18	60	4.8 %	52	4.12 %	112	8.9 %
19	11	.9 %	13	1 %	24	1.9 %
20	2	.2 %	0	0 %	2	.2 %
22	0	0 %	1	.08 %	1	.1 %
Tipo de centro						
Público	242	19.2 %	223	17.7 %	465	36.8 %
Privado/Concertado	421	33.4 %	376	29.8 %	797	63.2 %
Curso						
2º ESO	190	15 %	177	14.1 %	367	29.1 %
4º ESO	321	25.4 %	259	20.5 %	580	46.0 %
2º Bachillerato	152	12 %	163	12.9 %	315	25.0 %
Total	663	52.5 %	599	47.5 %	1262	100 %

Por otro lado, una vez tomada la *muestra total inicial* e intencional (N=1262), se trató de lograr, a posteriori, una nueva estimación de una muestra mínima más representativa. En definitiva, se llevó a cabo un proceso de *re-muestreo estratificado por afijación proporcional* siguiendo las propuestas metodológicas de Verma, Pandey, Singh y Prasad (2012) y Moy, Chen y Kao (2015) empleadas en otros trabajos de investigación en psicología (Cossio-Bolaños, Pablos Abella & Arruda, 2012; Hernández, Marrero, Hernández, Esquijarosa & Quiñones, 2013; Hernández Mendo, Morales Sánchez y Peñalver, 2014; Siciliaa, González-Cutreb, Artésa, Ortaa, Casimiroa y Ferriza, 2014 Elzo, Megías, Ballesteros, Rodríguez y Sanmartín, 2014) y en educación (Pérez, Mateos, Lozano y Remon, 2013; Ruiz-Juan, 2013; Casquero, García y González, 2014). Este procedimiento es el más recomendable si, como es el caso, no se

ha podido llevar a cabo un muestreo aleatorio dado que, según Sabariego (2009, p. 146), tiene en consideración la proporción de individuos de cada estrato en la población.

Para poder llevarlo a cabo, se tuvo en cuenta la población objetivo, basada en el número total de estudiantes matriculados en los cursos de final de ciclo de la etapa secundaria y Bachillerato, de ambos sexos, tanto en centros de titularidad pública como en aquellos de titularidad privada-concertada dentro de la Comunidad de Madrid en el curso 2011/2012¹³ Con estos datos, se realizó una estimación del tamaño mínimo de la muestra final del presente estudio. Para este cálculo se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Donde:

- N es la población total.
- z es la puntuación típica del nivel de confianza seleccionado para la investigación. Para la presente investigación se ha empleado un nivel de confianza del 95%, cuya puntuación típica en la curva normal es 1.96.
- p es la proporción que se espera encontrar. Como regla general, cuando no se conoce el valor esperado se emplea una probabilidad de 50% ($p = .05$).
- e es el error muestral máximo aceptable. En este caso será de 0.5 desviaciones típicas.

El cálculo del tamaño muestral final, según esta fórmula, revela que el volumen mínimo de la muestra representativa debía ser de 385 ($n = 385$).

Posteriormente, se realizaron técnicas de *muestreo estratificado por afijación proporcional* en las que se tomaron como criterios de estratificación: sexo, curso y

¹³ Todos los datos poblacionales han sido extraídos del Informe estadístico de Educación-Alumnado. Régimen general. Curso 2011-2012. INE.

titularidad de los centros. Para ello, se organizaron los datos globales de estudiantes de los cursos seleccionados de la Comunidad de Madrid (véase, Tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de la población por sexo, cursos y titularidad del centro de estudio

		2° ESO	4° ESO	2° Bachillerato
Público	Hombre	16758	13095	13252
	Mujer	14922	13255	14638
Privado	Hombre	14856	13238	9382
	Mujer	14281	13203	9462

Teniendo en consideración estos datos y con el fin de aumentar la estimación de la fiabilidad muestral, así como garantizar la representatividad de los participantes de los diferentes estratos en la muestra de 385 personas se calculó el porcentaje que representaba el número de sujetos en cada estrato sobre el total de la población. El resultado de este proceso se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Representación de la población en porcentajes por sexo, cursos y titularidad del centro de estudio

		2° ESO	4° ESO	2° Bachillerato
Público	Hombre	10.45%	8.17%	8.27%
	Mujer	9.31%	8.27%	9.13%
Privado	Hombre	9.27%	8.27%	5.85%
	Mujer	8.91%	8.23%	5.90%

Estos porcentajes se extrapolaron al tamaño mínimo de la muestra final que se calculó con anterioridad (N=385), obteniendo el número de sujetos de la muestra para cada estrato. La corrección de los decimales de los resultados se hizo redondeando las centésimas al número más cercano por abajo en caso de ser menor de 5 o al número entero más cercano por arriba en caso de ser igual o mayor de 5. El resultado de este paso aparece en la Tabla 4.

Tabla 4.

Distribución de la muestra por sexo, cursos y titularidad del centro de estudio

		2º ESO	4º ESO	2º Bach.	
Público	Hombre	40.13 (40)	31.37 (31)	31.76 (32)	103
	Mujer	35.75 (36)	31.76 (32)	35.44 (35)	103
Privado	Hombre	35.60 (36)	31.76 (32)	22.46 (22)	90
	Mujer	34.21 (34)	31.60 (32)	22.66 (23)	89
Total		146	127	112	385

Nota: entre paréntesis aparece el número de sujetos que componen cada uno de los estratos.

Finalmente, una vez conocido el número de sujetos proporcional que debía componer cada estrato, se seleccionó de modo aleatorio una muestra final de 385 participantes de los 1262 participantes posibles que componían la muestra incidental inicial y que cumplían las características definitorias para cada uno de los estratos establecidos.

A continuación, en los siguientes apartados, se presentan las características sociodemográficas de la muestra final (N=385) del estudio como resultado de la aplicación del instrumento de recogida de datos sociodemográficos (Anexo 2).

4.1. Sexo

Tomando como criterio el sexo, la muestra de 385 sujetos se divide en 193 hombres (50.13%) y 192 mujeres (49.87%).

La presencia de hombres es levemente mayor al final del primer ciclo de ESO, sin embargo, a medida que aumentan los cursos el número de mujeres es ligeramente mayor tal y como se observa en la Tabla 9.

Tomando como referencia la titularidad de los centros educativos, el reparto de sexos es similar, suponiendo un 50% de los casos en cada estrato.

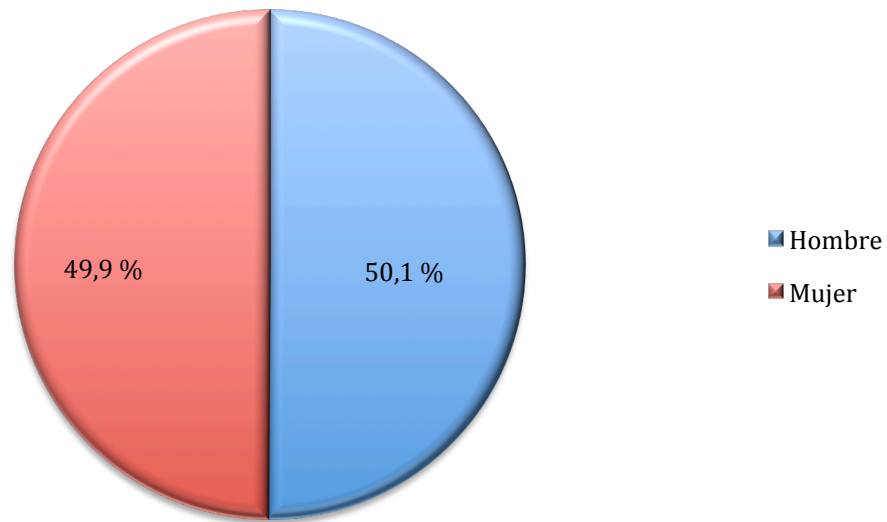


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

4.2. Edad

Teniendo en cuenta la franja de edad determinada para la adolescencia según diversos autores (OMS, 1986; González-Garza, 2005; Werlang y Esteve, 2012; Mariño, Gonzáles-Forteza Andrade y Medina-Mora, 2013 y Lozano, 2014), el rango seleccionado para la muestra oscila entre los 13 años a los 19, situándose la media en 15.47 años y 1.766 desviaciones típicas ($M = 15.48$; $DT = 1.766$). No obstante, los sujetos se reparten de manera desigual en cada uno de los valores.

La mayoría de los sujetos se agrupan entre los 13 y los 17 años. De los 385 estudiantes, el 17.9% tienen 13 años (69), el 16.1% tiene 14 años (62), 69 sujetos tienen 15 años (17.9%), el 14.8% tienen 16 años (57), el grupo más grande es el de 17 años con 75 estudiantes (19.5%) y el 9.6% tienen 18 años (37). Por último, hay un pequeño grupo de 16 estudiantes con 19 años (4.2%).

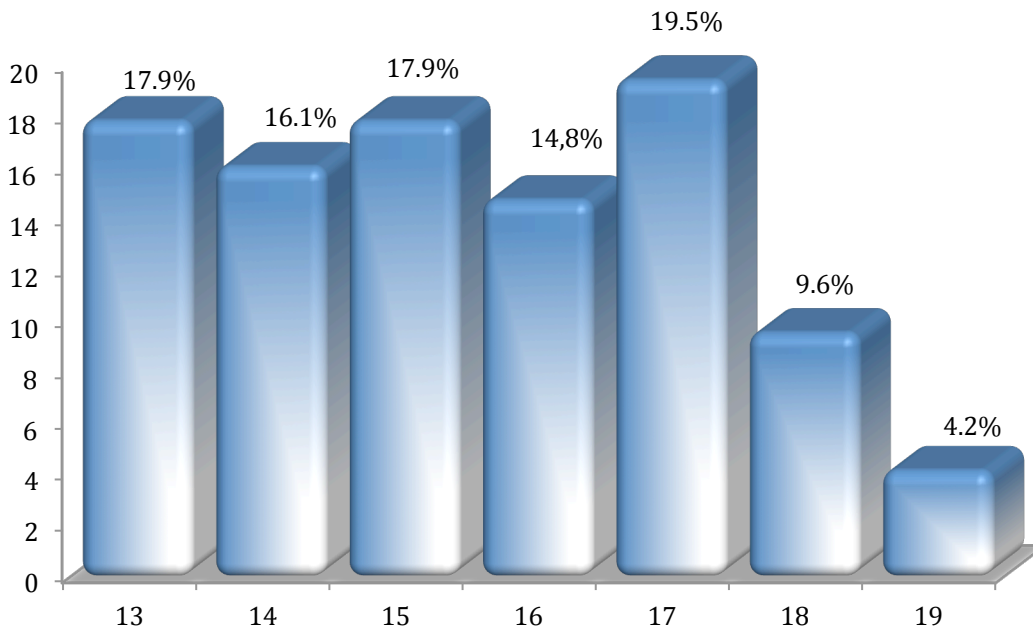


Gráfico 2. Distribución de la muestra final en función de la edad en porcentajes

Tomando como referencia los cursos, los sujetos que cursan 2º ESO se reparten entre los 13 y los 16 años, siendo los de 13 y 14 los grupos mayoritarios con 69 (47.3%) y 62 (42.5%) sujetos respectivamente. El rango de edad de los estudiantes que cursan 4º ESO se encuentra entre los 15 y los 18 años, con 55 estudiantes en los grupos de edad de 15 y 16 años (43.31%) y 16 sujetos (12.60) en el grupo de 17 años. Por último, los estudiantes de 2º de Bachillerato están entre los 16 y los 19 años. El grueso de este grupo está mayoritariamente en los 17 años de edad con 59 sujetos (52.68%), los 36 sujetos (32.14%) con 18 años y los 16 sujetos (14.3%) con 19 años. No obstante, son puntuales los casos encontrados en la puntuación extrema de 16 años (1 sujeto; .89%). Estos datos quedan recogidos en el Gráfico 3.

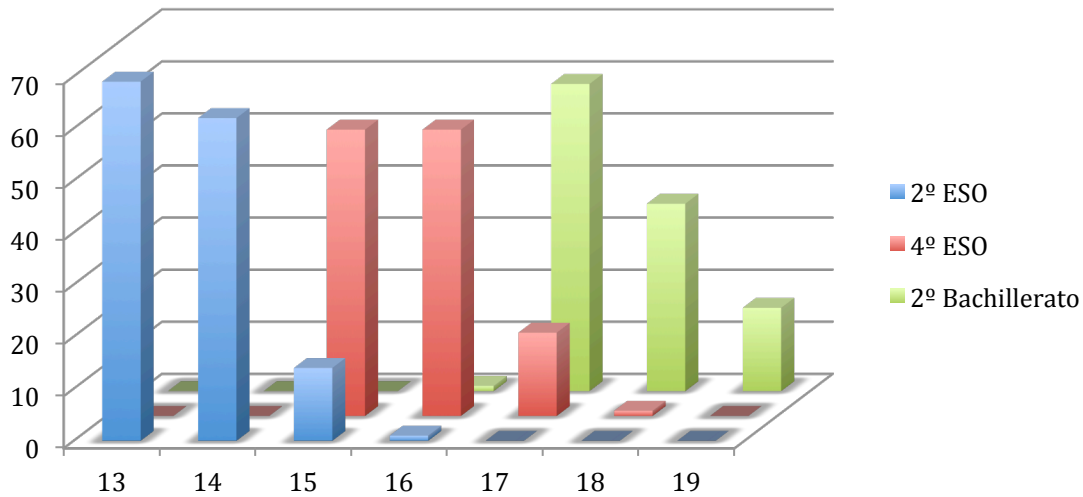


Gráfico 3. Distribución de la muestra final en función de la edad y curso en frecuencias

4.3. Titularidad del centro

Atendiendo a la titularidad de los centros, los participantes se organizan en torno a las categorías “Centro público” y “Centro no-público”, incluyendo en esta última a los centros privados y concertados.

El 53.5% de los sujetos (206) pertenecen a centros públicos, mientras que el 46.5% (179) asisten a centros no-públicos.

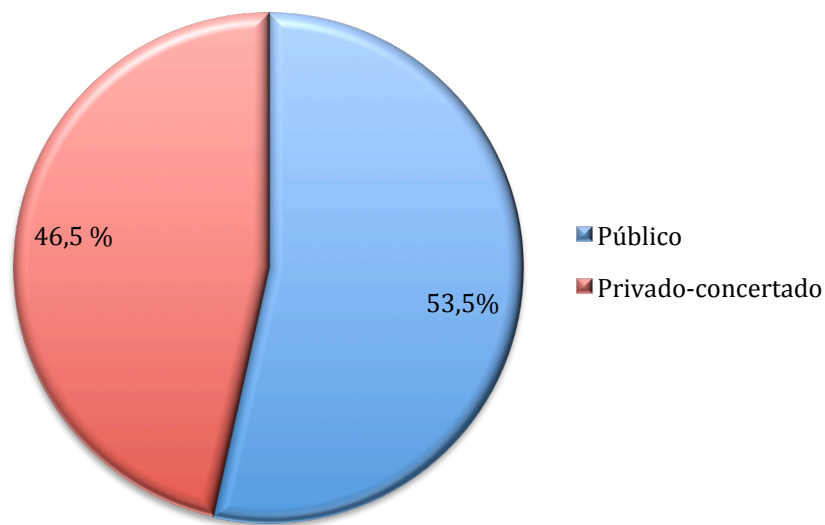


Gráfico 4. **Distribución de la muestra final en función de la titularidad del centro de estudio**

4.4. Curso

Se seleccionaron los cursos de final de ciclo de educación secundaria y Bachillerato por la situación de toma de decisión vocacional en la que se encontraban los estudiantes matriculados en dichos cursos.

En el abanico formado por estos tres cursos, la muestra seleccionada se reparte de manera desigual. De 2º ESO se eligieron 146 estudiantes, que representan el 37.9%, mientras que en 4º ESO se eligieron 127 estudiantes, lo cual supone el 33% de la muestra final. Por último, en 2º de Bachillerato se encuentra el 29.1% de los sujetos, que son 112 estudiantes. Se puede observar, por lo tanto, una tendencia de decremento progresivo en el número de estudiantes a medida que aumenta el curso.

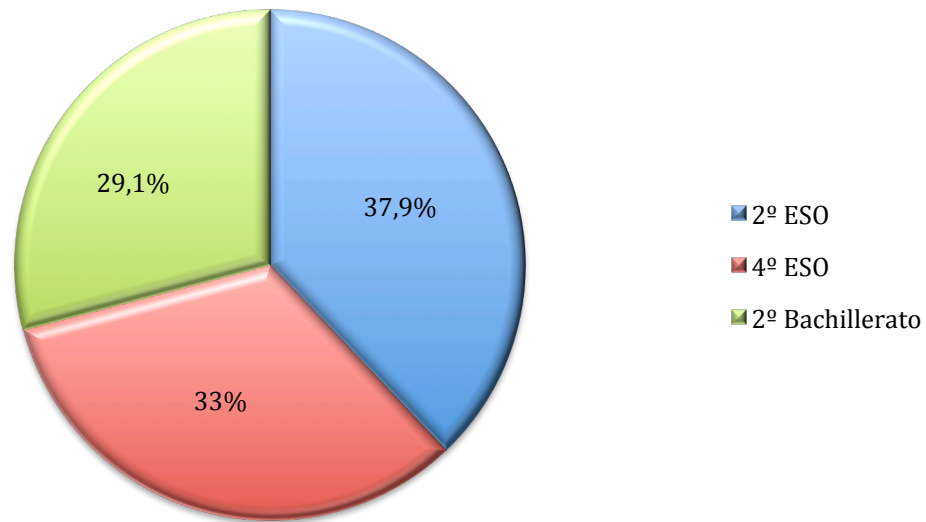


Gráfico 5. Distribución de la muestra final en función del curso

Si se estudia el curso de los sujetos en función de la titularidad de los centros educativos, se puede observar que el 52.05% de los estudiantes (76) de 2º ESO pertenecen a centros públicos, mientras que el 47.95% (70) están matriculados en centros no públicos. De igual manera, el 49.61% de los estudiantes (63) de 4º ESO asisten a centros públicos y el 50.39% (64) lo hacen a centros no-públicos. Existe un equilibrio en el número de estudiantes matriculados en centros públicos y no-públicos en la etapa de educación secundaria. Sin embargo, si se observan los datos de los estudiantes de la muestra que cursan 2º de Bachillerato se puede ver que el 59.82% (67) lo hacen en centros públicos, mientras que el 40.18% (45) lo hacen en centros privados o concertados. Existe una diferencia entre los estudiantes de 2º de Bachillerato de centros públicos y de centros no-públicos.

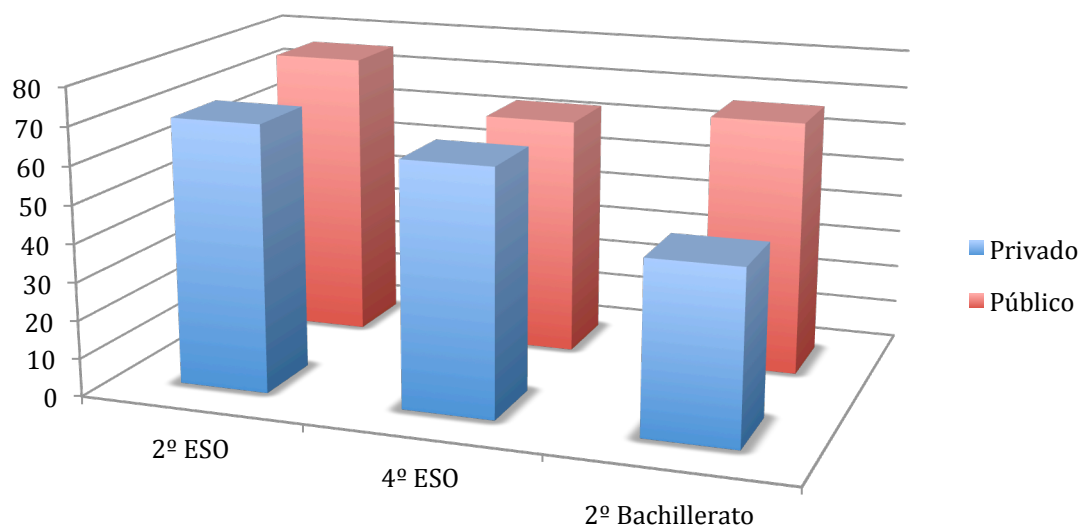


Gráfico 6. Distribución de la muestra final en función del curso y titularidad del centro

5. Instrumentos de medida

Para la recogida de los datos se empleó un cuestionario compuesto por tres instrumentos de medida y una escala inicial para la recogida de los datos sociodemográficos en el que se presentaban los objetivos del estudio así como las instrucciones básicas para completarlo.

El primero de ellos –*Cuestionario de importancia y dificultad de la decisiones*– evalúa la importancia y dificultad otorgada por los adolescentes a diferentes situaciones y temas de decisión frecuentes en su día a día. El segundo cuestionario mide *Estilo de conducta en el afrontamiento de las decisiones* a través del cuestionario adaptado de Friendam y Mann (1993). Por último, la escala adaptada de Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar and Pons (2006) mide las preferencias de valor, según el modelo de Valores Universales de Schwartz, de los adolescentes participantes.

5.1. Escala de valoración de la dificultad e importancia de las decisiones frecuentes

En la investigación llevada a cabo por Gambará y González (2006) acerca de la competencia decisora de los adolescentes se planteó como objetivo conocer la valoración, en términos de importancia y dificultad, que los adolescentes otorgaban a los temas o situaciones frecuentes de toma de decisión.

Con este fin, se diseñó un instrumento en el que, partiendo de investigaciones previas acerca de los temas frecuentes de decisión en la etapa adolescente (Fischhoff, 1996) y del juicio de orientadores que trabajaban con población juvenil, se preguntaba la importancia otorgada por los adolescentes a diferentes situaciones habituales en su día a día, así como la dificultad percibida de tomar una decisión acerca de dichas situaciones.

Con esta base teórica, Gambará y González proponen una escala compuesta por 33 ítems organizados en cinco factores correspondientes con los temas frecuentes de decisión de los adolescentes encontrados en la literatura previa. Estos temas son “*Familia*”, “*Estudio*”, “*Amigos*”, “*Dinero*” y “*Conductas de Riesgo*”.

Para cada uno de los ítems existen cuatro opciones de respuesta tabuladas del 1 al 4 en el que 1 –Muy poco- indica el menor grado de valoración y 4 –Mucho- el nivel mayor de valoración.

Además, el diseño del instrumento solicita que los participantes respondan de manera independiente a la importancia y dificultad de cada una de las situaciones o ítems. Esta organización de las preguntas y el formato de respuesta se puede observar en la Figura 5.

Las siguientes situaciones	Me importan:				Tomar una decisión en esta situación me parece:			
	Muy Poco	Poco	Algo	Mucho	Muy fácil	Algo fácil	Algo difícil	Muy difícil
1. En el instituto existe una asociación de estudiantes y alumnas y te preguntan que si quieres pertenecer a ella.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Te ha llamado una amiga para salir a dar una vuelta contigo y con tus amigos pero sabes que a ellos no les cae bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. En un recreo un compañero/a tuyo te pide que te vayas con él al patio a charlar un rato.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Figura 5. Formato de respuesta de la escala de importancia y dificultad de las decisiones

5.1.1. Fiabilidad del instrumento

5.1.1.a. Sub-escala importancia

La escala de valoración de la dificultad de las decisiones frecuentes muestra, en un primer análisis, una consistencia interna de sus ítems, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, buena, según el criterio propuesto por George y Mallery (2003). El valor del alfa es de .878.

No obstante, observando la correlación de cada elemento con el total corregido (Anexo 3), se puede ver que el valor de esta correlación en el ítem seis –Tipo de pan- es menor a .3, haciendo que el coeficiente alfa de Cronbach se incremente hasta .882 si se elimina dicho elemento. Siguiendo el criterio de asegurar la calidad de la capacidad de medición del instrumento se decide eliminar dicho ítem. El valor de la consistencia interna de esta escala fue, tras este segundo análisis, de .882. Este nuevo valor continua siendo bueno según el criterio anteriormente expuesto.

5.1.1.b. Sub-escala dificultad

Como se exponía anteriormente, las dos sub-escalas que componen la escala de evaluación de la importancia y dificultad de las decisiones frecuentes están compuestas por las mismas situaciones, concretadas en los ítems. No obstante, difieren en el enunciado de la tarea que se solicita a los sujetos. En el caso de la sub-escala que evalúa la dificultad, se pide que los participantes expresen el nivel de dificultad que tienen para tomar una decisión de cada una de las situaciones.

Con esta tarea, la consistencia interna de los elementos que la componen es de .867 ($\alpha = .867$).

Si bien, al igual que ocurre con la sub-escala importancia, el ítem que plantea la toma de decisión entre dos tipos de pan para hacer un bocadillo –tipo de pan- tiene una correlación del elemento con el total corregido de la escala muy inferior a .3, aumentando la fiabilidad en tres milésimas si se elimina dicho elemento (Anexo 4). Por este motivo y siguiendo el ejemplo de la subescala importancia se decide eliminar este ítem, aumentando el valor del coeficiente alfa de Cronbach hasta .870 y manteniendo la consideración de bueno según el criterio anteriormente empleado (George y Mallery, 2003)

La correlación entre ambas sub-escalas es de un r igual a .506, siendo significativa al .01 lo que muestra una buena relación entre las puntuaciones de los ítems que las componen.

5.1.2. Validez de la escala

La literatura revisada de la que se obtuvo la escala no aportaba la información relativa a la estructura factorial del instrumento. Tan solo, se disponía del número de ítems que componía la escala –cinco- y el nombre de los mismos (correspondientes a los temas frecuentes de toma de decisión de los adolescentes). Por este motivo se ha realizado el

análisis factorial para poder conocer qué ítems componen cada uno de los factores y poder asignar un nombre a cada uno de ellos.

Para la elaboración del análisis factorial se ha empleado el método de Componentes Principales.

El resultado de este cálculo muestra cinco factores con una varianza explicada mayor a la unidad (criterio mínimo propuesto por Morales (2013), tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Saturaciones de los factores extraídos de la escala de importancia y dificultad

Componentes	Extracción de las sumas de cuadrados de las saturaciones		
	Total	% de varianza	% de varianza acumulada
1	7.329	22.208	22.208
2	1.570	4.757	26.965
3	1.410	4.274	31.239
4	1.232	3.734	34.973
5	1.099	3.332	38.305

Estos cinco factores explican el 38.30% de la varianza total de las respuesta de la escala.

En la solución factorial rotada (rotación Varimax) se encuentra el peso o saturación de cada uno de los ítems en los cinco factores obtenidos. Siguiendo el criterio de determinación de la composición de los factores establecido por Morales (2013) – saturación mayor a .3 y peso mayor que el resto de factores-, en la Tabla 6 se muestran a qué factor corresponde cada ítem.

Tabla 6.

Saturación de cada ítem en los factores rotados de la escala de importancia y dificultad

IMPORTANCIA	Factores				
	1	2	3	4	5
Consejo	.447*				
Dar la razón	.661*				
Opinión familiar	.474*				
Mal consigo	.555*				
Desaceptación de amigos	.474*				
Preocupación	.567*				
Trabajo fines de semana	.536*				
Paseo amigo		.415*			
Probar drogas		.548*			
Plan fin de semana		.328*			
Presión amigo		.567*			
Fiesta con amigos		.424*			
Hablar con tutor		.328*			
Cambio de actitud		.609*			
Beber si o no		.527*			
Adelgazar		.405*			
Charlar amigo			.441*		
Contar secreto			.580*		
Secreto propio			.587*		
Poco dinero			.343*		
Enfado amigo			.539*		
Gustar alguien			.499*		
Ayuda a amigo			.421*		
Asociación				.358*	
Quedar casa				.420*	
Materias optativas				.626*	
Tipo Bachillerato				.633*	
Estudiar ESO				.641*	
Estudiar o trabajar				.440*	
Problema casa					-.377*
Estudiar o salir					.390*
Recrea o cine					.582*

De la identificación de los mayores pesos en cada uno de los componentes se extraen los ítems que los componen. Así, el 22.21% de la varianza queda explicada por el primer factor, que está compuesto por las preguntas número 20; 22; 24; 26; 29; 31 y 33.

El segundo factor, que explica el 4.76% de la varianza está compuesto por los ítems 2; 8; 9; 15;19; 21; 23; 27 y 28.

Los ítems que componen el tercer factor, que explican el 4.27% de la varianza, son 3; 10; 14; 16; 17; 18 y 25.

El cuarto factor, con un 3.73% de varianza explicada, está compuesto por los ítems 1; 5; 7; 11; 12 y 13.

Por último, el quinto componente está compuesto por los ítems 4; 30 y 32.

Atendiendo al contenido de los ítems con mayor peso factorial en cada uno de los componentes, se establece el nombre o variable de evaluación de los mismos. Así, tomando los cinco factores establecidos previamente –*Familia*, *Amigos*, *Estudios*, *Conductas de riesgo* y *Dinero*- se asignó cada uno de ellos a los factores, quedando identificados del siguiente modo:

- Primer factor: *Familia*
- Segundo factor: *Conductas de riesgo*
- Tercer factor: *Amistad*
- Cuarto factor: *Estudios*
- Quinto factor: *Planes de ocio*

El nombre asignado al quinto factor no aparecía en la definición original asignada por Gambara y González (2006). Sin embargo, observando el contenido tratado por los ítems que lo componen, se decidió darle esta nomenclatura.

5.1.3. Características generales del instrumento

En resumen, las características generales de la Escala de valoración de la dificultad e importancia de las decisiones frecuentes son las siguientes:

- *Cuestionario global*: 32 ítems agrupados en 2 sub-escalas –Dificultad e Importancia- y 5 factores –Familia, Amistad, Conductas de riesgo, Estudios y Planes de ocio-.
- *Operativización de las dimensiones del cuestionario*: los ítems del cuestionario saturan en cinco factores denominados ‘*Familia*’, ‘*Amistad*’, ‘*Conductas de riesgo*’, ‘*Estudios*’ y ‘*Planes de ocio*’.

- *Escala aditiva global tipo Likert*: los ítems están formulados en positivo.
- *Puntuación de los ítems*: escala con cuatro opciones de respuesta, siendo 1 ‘Muy poco’, 2 ‘Poco’, 3 ‘Algo’ y 4 ‘Mucho’.
- *Las puntuaciones de los cinco factores oscilan*, según el número de ítems que lo componen, de 3 a 36. Así, el primer y tercer factor, con siete preguntas tienen puntuaciones que oscilan entre 7 y 28; el segundo factor, con nueve ítems, puede obtener puntuaciones entre 9 y 36; el cuarto factor, con seis preguntas, obtiene puntuaciones entre 6 y 24. Por último, el quinto factor, con tres preguntas, tiene puntuaciones entre 3 y 12 puntos.
- *Interpretación de las puntuaciones*: Las puntuaciones más altas indican, según la sub-escala, la asignación de una mayor dificultad o importancia a las diferentes situaciones planteadas. Por el contrario, las puntuaciones más bajas muestran una menor dificultad y/o importancia a las condiciones expresadas en los ítems.

5.2. Cuestionario de estilos de toma de decisión

El “Flinders Adolescent Decision-making Questionnaire” (FADMQ), diseñado por Mann (1988), es un instrumento creado para evaluar las habilidades de afrontamiento de la toma de decisiones de los adolescentes. El diseño de esta herramienta permite evaluar el estilo de toma de decisiones en función de las creencias de autoeficacia de los evaluados.

A su vez, se asienta en las teorías de Janis y Mann (1977). Este modelo, conocido como teoría del conflicto, estudia las decisiones que son adoptadas bajo condiciones de estrés. Según dicho modelo, las personas emplean estrategias de afrontamiento en la toma de decisiones importantes, las cuales pueden ser organizadas y categorizadas en cuatro estilos diferentes, que representan las cinco dimensiones o variables que maneja dicha escala. Estos son: *Vigilancia*, *Hipervigilancia*, *Evitación* y *Complacencia*.

Estos cuatro estilos de toma de decisión se agrupan en dos grandes categorías. Por un lado, se encuentra el estilo *Vigilancia* como el único estilo adaptativo o apropiado para la toma eficaz de decisiones. Por el otro lado, los estilos *Hipervigilancia*, *Evitación* y *Complacencia* pertenecen a la categoría de “Estilos desadaptativos”.

5.2.1. Validez del instrumento

La escala original cuenta con 30 ítems organizados en cinco sub-escalas –los cinco estilos de toma de decisión y la sub-escala de autoestima- de 6 ítems cada una. No obstante, Friedman y Mann (1993) realiza un trabajo de validación de la escala con población adolescente.

Este estudio posterior revela una alta correlación entre las sub-escalas que componen el instrumento, concluyéndose que miden un componente unidimensional de patrones de afrontamiento de toma de decisión desadaptativo.

Tabla 7.
Correlaciones entre los factores de la escala original de estilos de toma de decisión.

	1	2	3	4	5
1. Autoestima	-	.49**	-.24**	-.31**	-.29**
2. Vigilancia		-	-.35**	-.20*	-.33**
3. Complacencia			-	.95**	.96**
4. Hipervigilancia				-	.95**
5. Evitación					-

* = $p < .01$; ** = $p < .001$

Fuente: Prideaux, L. (2003)

El análisis factorial confirmatorio corrobora la existencia de dos factores principales que explican el 40% de la varianza.

El primer factor, formado por aquellos ítems que miden las estrategias desadaptativas de toma de decisiones incluye los estilos *Hipervigilancia*, *Evitación* y *Complacencia*. Este factor explica un 25.27% de varianza y tiene un *eigen* valor de 7.33 (varianza explicada = 25.27%; valor *eigen* = 7.33).

Por otro lado, el segundo factor recoge aquellos ítems que reflejan actitudes adaptativas de afrontamiento de la toma de decisión. Este factor está compuesto por siete ítems, de los cuales, tres pertenecen en origen a la sub-escala que mide la autoestima y los cuatro restantes a la escala del estilo de toma de decisiones *Vigilancia*.

De este análisis factorial resulta un primer factor denominado *Desadaptativo* y un segundo factor llamado *Adaptativo*, haciendo ambos referencias a estilos de afrontamiento de la toma de decisión.

Estas dos - evalúan qué comportamientos dificultan o facilitan una toma de decisiones eficaz.

El resultado de los factores rotados se expone en la Tabla 8.

Tabla 8

Saturación de cada ítem en los factores de la escala de estilos de toma de decisión

Ítem	Factor I	Factor II
Prefiero delegar mis decisiones en otros	.79	-.02
Prefiero que otros tomen una decisión por mi, de manera que así no sea mi problema	.71	-.02
Me gusta tomar decisiones por mi mismo*	.39	-.38
Cuando me enfrento a una decisión, estoy de acuerdo con lo que otros sugieren	.36	.06
Siempre que me molesta tomar una decisión actúo sin pensarlo	.33	.07
Creo que soy un buen decisor	.07	.79
Cuando tomo una decisión, creo que he tomado la mejor posible	-.04	.66
Las decisiones que tomo salen bien	.06	.64
Me siento confiado con mi habilidad para tomar decisiones	-.11	.63
Cuando decido hacer algo, me siento bien con ello	-.06	.53
Una vez tomo una decisión no cambio de opinión	-.01	.42
Tengo mucho cuidado antes de tomar una decisión	.02	.40

* Ítem codificado de manera inversa

Fuente: Prideaux, L. (2003)

Los análisis posteriores del análisis factorial confirmatorio muestran un buen ajuste del modelo (bondad de ajuste = .95; bondad del ajuste corregido = .93; índice de ajuste incremental = .97; índice de ajuste normativo = .93; índice Tucker-Lewis = .97; índice de ajuste comparativo = .97; error cuadrático medio de aproximación = .05; probabilidad de ajuste estrecho = .61 e índice Chi cuadrado = 84.17 ($\chi^2(53) = 84.17, p = .004$)) y la correlación entre los factores *Adaptativo* y *Desadaptativo* es de -.02 ($r = -.2$).

Esta validación muestra un mayor ajuste del modelo que la escala original de Mann (1988), por lo que la escala adaptada para población adolescente de Friedman y Mann es la empleada en la realización del presente trabajo. Y las subescalas *Adaptativo* y *Desadaptativo* son empleadas como variables dependientes en los análisis de contraste de hipótesis.

5.2.2. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad de la escala ha sido estudiada en diversas ocasiones. Según los primeros trabajos de Mann (1988), la escala original, compuesta por cinco factores –cuatro estilos de toma de decisión y la - de autoestima- tenía valores de alfa de Cronbach altos para cada una de las sub-escalas .76 ($\alpha = .76$) para la sub-escala Vigilancia; .70 ($\alpha = .70$) para la sub-escala Pánico; .80 ($\alpha = .80$) para Evitación y, por último, para la sub-escala Complacencia .67 ($\alpha = .67$).

Por su parte, Harmoni (1990) encuentra resultados similares para dichas escalas.

No obstante, en el trabajo de validación llevado a cabo por Friedman y Mann (1993) mencionado anteriormente redujo el número de factores a dos, denominados “desadaptativo” y “adaptativo”. El estudio de fiabilidad de ambos factores encontró valores del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach altos. Así, la consistencia interna de los cinco ítems del factor “desadaptativo” es de .74 ($\alpha = .74$), por otro lado, la consistencia interna de los siete ítems del factor “adaptativo” es de .78 ($\alpha = .78$).

5.2.3. Características generales del instrumento

En resumen, las características generales del instrumento FADMQ son las siguientes:

- *Cuestionario global*: 12 ítems agrupados en 2 sub-escalas.
- *Operativización de las dimensiones del cuestionario*: los ítems del cuestionario saturan en dos factores denominados *Adaptativo* y *Desadaptativo*.
- *Escala aditiva global tipo Likert*: los ítems están formulados en positivo
- *Puntuación de los ítems*: escala con cuatro opciones de respuesta, siendo 0 “Nunca”, 1 “A veces”, 2 “A menudo” y 3 “Casi siempre”.
Las puntuaciones del factor “desadaptativo” oscilan, por lo tanto, de 0 a 15. Por otro lado, el factor “adaptativo” puede tener puntuaciones que fluctúen entre 0 y 21 puntos.
- *Interpretación de las puntuaciones*: Las puntuaciones más altas indican el desempeño frecuente de una conducta adaptativa o no adaptativas de afrontamiento toma de decisión.

5.3. Cuestionario de evaluación de las preferencias de valor

La evaluación de las preferencias axiológicas de las personas mediante el instrumento diseñado por Schwartz tiene un alto nivel de aceptación tal y como muestran los numerosos trabajos de validación y las investigaciones en las que se ha empleado para medir el sistema de valores¹⁴.

Esta escala se apoya teóricamente en el modelo de los valores universales de Schwartz. Este modelo se apoya en tres necesidades vitales de las que surgen diez valores comunes –*Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación* y *Autodirección*- compartidos por cualquier

¹⁴ Véase epígrafe 2.3.1. del Capítulo I

persona independientemente de su cultura. Estos axiomas se organizan, a su vez, en cuatro valores de orden superior –*Auto-trascendencia, Conservación, Auto-promoción y Apertura al cambio*-¹⁵.

Los estudios de validación del instrumento, realizados por el autor del mismo, muestran un buen ajuste inicial del modelo con muestras poblacionales de orígenes diversos. Así, podemos encontrar aplicaciones de la escala en Australia, Israel, Argentina, Reino Unido, Suecia, etc.

Estos primeros trabajos de validación alcanzan una consistencia interna por alfa de Cronbach de .90, lo que indica una elevada fiabilidad (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001).

Posteriormente, diversos autores han validado estos resultados aplicando la escala a poblaciones de rasgos característicos diversos. De esta manera se pueden encontrar evaluaciones del sistema de axiológico de persona militar (Casullo y Castro, 2003; Castro y Nader, 2006).

No obstante, todos estos trabajos se centraron en la medición de las preferencias de valor en población adulta, descartando rangos de edad inferiores. Este trabajo de homologación, si tenemos en cuenta que estadio evolutivo del sistema axiológico de los adolescentes y jóvenes, aún no está plenamente desarrollado tal y como expone Kohlberg (1984).

El primer trabajo de validación de la escala de valores universales de Schwartz (SVS) con población adolescente encontrado es el llevado a cabo por Balaguer, *et al.* (2006).

Este estudio toma la adaptación al español de la SVS llevada a cabo por Ros y Grad (1991), compuesta por 56 ítems y lo aplica a una muestra de 505 adolescentes de entre 15 y 19 años.

Los resultados de esta investigación muestran un buen ajuste factorial del instrumento a la tipología teórica de los 10 valores. Sin embargo, el estudio de la fiabilidad empírica concluye con la eliminación de algunos ítems que restan consistencia interna a la escala.

¹⁵ Véase epígrafe 2.3. del Capítulo I

5.3.1. Fiabilidad del instrumento

En el análisis de fiabilidad de la adaptación para población adolescente española del SVS se observa que 11 ítems de la escala original –Armonía interna, vida espiritual, sentimiento de pertenencia, tener sentido en la vida, auto-respeto, amor maduro, distanciamiento, reconocimiento social, amistad verdadera, sano e inteligente- muestran una correlación con el resto de los elementos de la escala inferior a .30.

Empleando este criterio, Balaguer *et al.* (2006) deciden eliminarlos con el objetivo de mejorar la consistencia interna de la escala y mejorar su fiabilidad. De este modo, la fiabilidad total del instrumento medida con el coeficiente Alfa de Cronbach alcanza un valor de .94, siendo éste ligeramente superior a la puntuación obtenida por Schwartz en sus primeros trabajos.

Por otro lado, el estudio de la validez de los diez dominios de valor recogidos en la SVS muestra resultados diversos de la consistencia interna de los ítems que los componen. Así, las sub-escalas Conformidad ($\alpha = .71$), Benevolencia ($\alpha = .76$), Universalismo ($\alpha = .81$), Estimulación ($\alpha = .76$), y Poder ($\alpha = .81$) alcanzan valores superiores a .70, por lo que se considera una fiabilidad aceptable. De igual modo, las subescalas Tradición ($\alpha = .58$), Seguridad ($\alpha = .60$), Autodirección ($\alpha = .66$) y Logro ($\alpha = .66$) tienen un alfa superior a .50, por lo que se considera que su fiabilidad es moderada. Por último, la fiabilidad de la subescala Hedonismo se calculó por la correlación entre ítems al estar compuesta por sólo dos elementos, siendo de .42 ($r = .42$) (Balaguer *et al.*, 2006).

Además, estudiando la fiabilidad de los cuatro valores de orden superior en que se agrupan los dominios de valor, el resultado de la consistencia interna según el trabajo de validación de Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons (2006) muestra un valor cercano a .80. El valor de orden superior Conservación tiene un alfa de Cronbach de .81 ($\alpha = .81$), Auto-trascendencia alcanza un .87 ($\alpha = .87$), la Apertura al Cambio tiene un valor de alfa de .82 ($\alpha = .82$) y por último el Auto-beneficio tienen una consistencia interna de .79 ($\alpha = .79$).

5.3.2. Validez del instrumento

La primera escala de evaluación de las preferencias de valor estaba diseñada apoyándose en el modelo teórico de los *valores universales* de Schwartz (1992). Esta teoría propone un sistema dinámico de diez valores, por lo que el instrumento original estaba compuesto por diez factores, denominados por los axiomas del modelo teórico.

Los trabajos de validación realizados posteriormente han mostrado el ajuste de la escala al prototipo teórico.

En el caso de la validación llevada a cabo por Balaguer *et al.* (2006), los autores llevaron un análisis factorial confirmatorio. Los resultados de dicho análisis encontraron un ajuste total del instrumento con el modelo teórico propuesto por Schwartz.

En la matriz de factores rotados los autores obtienen 10 factores principales y las saturaciones de los ítems en cada uno de ellos son significativas ($p < .01$). Además, el ítem '*Devoto*' saturaba en varios factores, por lo que Balaguer *et al.* (2006) decidieron eliminar este ítem de la escala definitiva. El peso de cada ítem se observa en el Anexo V.

Los índices de ajuste del análisis factorial obtenidos en el trabajo de validación mostraron unos resultados que confirmaron la adecuación del modelo factorial a la teoría. El *Chi cuadrado* obtuvo un valor de 3.15 ($\chi^2/gl = 3.15$) ($\chi^2/813 = 2561.5$, $p < .01$), el coeficiente GFI tuvo un valor de .92 (GFI = .92), el CFI fue de .90 (CFI = .90), el resultado del coeficiente NNFI fue de .90 (NNFI = .90) y, por último, el valor del RMSEA fue de .07 (RMSEA = .07). Estos resultados apoyan el modelo teórico hipotetizado.

Por otro lado, los análisis realizados para comprobar la validez de los valores de orden superior o valores de segundo orden mostraron los siguientes resultados.

El estudio de la estructura factorial a partir de la matriz de componentes rotados (extracción de componentes principales) mostró que los diez dominios de valor del modelo teórico saturaban en los cuatro factores principales obtenidos. Siendo estos factores los mismos que la teoría propuesta y por lo tanto definiéndose por el nombre establecido en el prototipo teórico. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 9.

Saturación de los dominios de valor en los factores, definidos como valores de orden superior.

Tabla 9.

Saturación de cada valores en los valores de orden superior

	Conservación	Autotrascendencia	Apertura al cambio	Autobeneficio
Conformidad	.83			
Tradición	.73			
Seguridad	.75			
Benevolencia		.82		
Universalismo		.78		
Autodirección			.87	
Estimulación			.70	
Hedonismo			.54	
Logro				.82
Poder				.64

La comprobación del ajuste teórico con contrastes posteriores arrojando los siguientes valores. El cociente Chi cuadrado alcanzó un valor de 2.79 ($\chi^2/\text{gl} = 2.79$) ($\chi^2/29 = 81.03$, $p < .01$), GFI fue de .96 (GFI = .96), CFI de .95 (CFI = .95), el valor del NNFI fue de .92 (NNFI = .92) y el resultado del RMSEA fue de .07 (RMSEA = .07), confirmando el ajuste al modelo teórico.

Otros trabajos posteriores han encontrado coincidencia con la estructura factorial del modelo teórico original en muestras de estudiantes jóvenes universitarios (Gouveia, Martínez, Meira y Lemos, 2001).

5.3.3. Características generales del instrumento

Las características generales de la Escala de valores de Schwartz son las siguientes:

- *Cuestionario global*: 45 ítems agrupados en 10 factores y estos, a su vez, organizados en 4 valores de orden superior.

- *Operativización de las dimensiones del cuestionario*: los ítems del cuestionario saturan en 10 factores denominados “Universalismo”, “Benevolencia”, “Tradición”, “Conformidad”, “Seguridad”, “Poder”, “Logro”, “Hedonismo”, “Estimulación” y “Autodirección”.
- *Escala aditiva global tipo Likert*: los ítems están formulados en positivo
- *Puntuación de los ítems*: escala con nueve opciones de respuesta que oscilan entre -1 y 7, siendo -1 “Opuesto a mis valores”, 0 “Nada importante”, 1 “Muy poco importante”, 2 “Poco importante”, 3 “Algo importante”, 4 “Bastante importante”, 5 “Muy importante”, 6 “Extremadamente importante” y 7 “Central en mi vida”.
- *Las puntuaciones de los diez factores* oscilan, dependiendo del número de ítems que lo componen, de -2 a 56. Así, los factores 1, 2, 9 y 10, compuestos por cuatro ítems cada uno, tienen puntuaciones que oscilan entre -4 y 28, el factor 3, 4 y 6, con cinco elementos, puede obtener puntuaciones entre -5 y 35; el factor 5, el más grande con 8 ítems, obtiene puntuaciones entre -8 y 56, el factor 7, compuesto por 3 ítems, oscila entre -3 y 21 puntos. Por último, el octavo factor, con 2 preguntas, tiene puntuaciones entre -2 y 14 puntos.
- *Interpretación de las puntuaciones*: Las puntuaciones más altas indican, según la subescala, una mayor preferencia o centralidad de los valores representados en el sistema axiológico de los sujetos. Por el contrario, las puntuaciones más bajas muestran una menor preferencia o centralidad con los valores que expresa cada ítem.

6. Procedimiento

El proceso de recogida de datos, realizado durante esta fase, así como el resto de gestiones asociadas a la misma se llevó a cabo entre los meses de enero y mayo de 2011. Se estableció contacto con varios centros educativos atendiendo a criterios de

ubicación geográfica y titularidad de los mismos. El resultado fue un listado de 20 centros públicos y 20 centros privados. No obstante, tan solo los centros indicados anteriormente accedieron a la invitación para participar en la investigación¹⁶.

Previo a la aplicación de los instrumentos de recogida de datos, se remitió a los centros educativos participantes, una carta informando de la investigación, los objetivos de la misma, un ejemplar del instrumento y solicitud de permiso para realizar la aplicación del mismo a los estudiantes del centro (Anexo I). El compromiso con los centros fue entregar un informe detallado de los resultados para cada uno de ellos.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante el horario escolar y dentro del aula.

Para la administración de las escalas se acordó con los centros la disposición de una hora de duración con cada uno de los cursos participantes. Esta se llevó a cabo en el grupo de clase y no juntando en ningún caso más de una clase en una misma aplicación. El tamaño de los grupos osciló, por lo tanto, entre 10 y 32 estudiantes.

Se tuvo en consideración el consentimiento informado de los participantes desde el inicio. Siendo informados del objetivo de la investigación, así como de los aspectos formales de la aplicación: tiempo de duración, resolución de dudas, etc. Además se repasó el contenido e instrucciones de cada una de las escalas del instrumento para garantizar la correcta comprensión de las mismas y resolver las dudas generales que pudieran surgir al respecto.

Se hizo especial hincapié en el carácter anónimo de las respuestas ya que, a pesar de estar indicado en las instrucciones iniciales del instrumento, fue una duda que surgía de manera recurrente en la aplicación piloto realizada anteriormente.

De igual modo, se incidió en la explicación de la tarea a desarrollar en la sub-escala de evaluación de la dificultad de la toma de decisiones frecuentes debido a las dudas frecuentes que surgían al respecto durante la fase piloto de la aplicación.

Además, el tiempo requerido para la administración de los instrumentos fue de sesenta minutos. Durante la administración de los instrumentos siempre hubo un responsable de cada uno de los centros presente que, en la medida de lo posible, colaboró, junto con el autor de la presente tesis, en el reparto de las pruebas, la

¹⁶ Ver Capítulo IV, epígrafe 4.

asistencia y la solución de las posibles dudas individuales que pudieron surgir durante la aplicación.

Posteriormente, se realizó la tabulación, ordenación y grabación informática de los datos recogidos en una base de datos para los análisis posteriores.

Por último, en el nivel ético se siguieron las directrices que marca la Declaración de Helsinki (2008).

7. Análisis estadísticos

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences, (SPSS/PC+, 20.0). Mediante este software los datos fueron sometidos a diferentes tipos de análisis:

- *Análisis descriptivos*: Se realizó un estudio descriptivo que permitió conocer la distribución de los sujetos de la muestra en las diferentes variables sociodemográficas incluidas en el instrumento de evaluación. Además se establecieron cruces de datos entre varias de estas variables para conocer con mayor nivel de concreción el reparto de los participantes. De igual modo, se emplearon para describir la estructura axiológica de los participantes, tal y como planteaba el primer objetivo de la investigación. Se incluyeron en estos análisis estadísticos de frecuencia, medida central y dispersión.
- *Análisis factorial*: Para el estudio de las características psicométricas de la escala de dificultad e importancia de las decisiones frecuentes se realizó un análisis factorial. El resultado de estos análisis permitió extraer la estructura interna del instrumento para el conjunto de datos aportados por la muestra así como validar la validez del mismo.
- *Análisis correlacional*: Se llevaron a cabo análisis correlacionales para conocer la relación entre las variables implicadas en la evaluación de la tarea decisoria –importancia, dificultad y estilos de toma de decisión- y las preferencias de valor de los adolescentes participantes en la investigación.

De igual modo, también se empleó este análisis para conocer la relación de las variables mencionadas en función de los grupos establecidos por las variables sociodemográficas.

- *Análisis de contraste de medias*: Mediante el método de contraste conocido como *t de Student* se compararon las medias de importancia, dificultad y estilo de toma de decisión de los grupos formados por los criterios sociodemográficos sexo y titularidad del centro de estudio con el fin de conocer las diferencias de puntuación de dichas variables.
- *Análisis de varianza o ANOVA*: Para el estudio de las diferencias relacionadas con la tarea decisoria en los grupos con más de dos niveles – edad y curso académico-, se empleó este análisis estadístico.

Capítulo V. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados en la investigación. Éstos se ajustan a los objetivos planteados en el diseño del estudio¹⁵ en los que relacionan las variables sociodemográficas y de toma de decisiones con el sistema axiológico de los adolescentes.

Para el contraste de las hipótesis se han ordenado los resultados de la variable *curso* previo a los de la variable *edad*. El objetivo de esta colocación es comprobar, en primer lugar, si existen diferencias en las variables dependientes en función de los grupos formados por los niveles académicos para, en segundo lugar, afinar el análisis comprobando entre qué grupos de edad se da dicha diferencia, entendiendo que los grupos de los cursos están formados por varios grupos de edad.

1. Análisis descriptivos

1.1. Preferencias de valor de los adolescentes (OE 1)

Anteriormente se ha expuesto la teoría de los Valores Universales de Schwartz, que configura el cuestionario SVS y se han presentado las investigaciones que lo han

¹⁵ Véase epígrafe 1.1.1. del Capítulo IV.

empleado, así como la validación realizada por Balaguer *et al.* (2006) para población adolescente española.

Con los datos aportados en las respuestas a dicho cuestionario, el siguiente paso consiste en exponer las preferencias de valor de los sujetos de la muestra. Para ello, se ha calculado el sumatorio de la puntuación total de los ítems de cada dominio de valor dividiéndose por el número de ítems que los componen (al ser este diferente según los casos). De este modo, se obtiene la puntuación media de cada dominio de valor para el conjunto de sujetos de la muestra, evidenciándose de esta manera la mayor o menor preferencia por cada uno de los diez dominios de valor que compone el modelo. En la Tabla 10 se observan los resultados obtenidos.

Tabla 10.

Preferencias de valor muestra final

	N	M	DT
Benevolencia	384	7.2958	.96659
Auto-dirección	382	7.2817	.90830
Hedonismo	383	7.2050	1.24295
Conformidad	384	7.1224	1.05696
Seguridad	385	6.9475	.94607
Logro	385	6.7877	1.07660
Universalismo	385	6.6097	1.14054
Estimulación	385	6.6069	1.36323
Tradición	384	5.8469	1.08611
Poder	384	5.0104	1.41970

M= Media; DT= Desviación típica

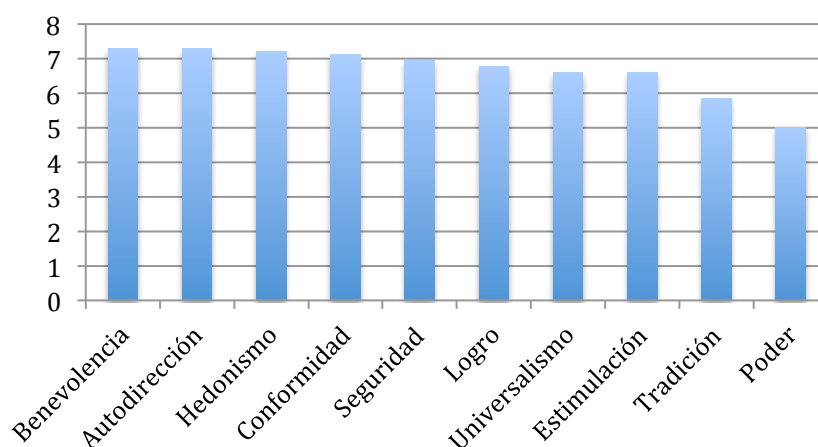


Gráfico 7. Distribución de las preferencias de valor de la muestra

En la Tabla 10 se encuentra que las mayores preferencias de valor de los sujetos de la muestra se dirige a los dominios *Benevolencia*, *Auto-dirección*, *Hedonismo*, - valores englobados dentro de los dominios de orden superior *Auto-trascendencia* y *Apertura al cambio*, representados en la mitad derecha del modelo circular de Schwartz y *Conformidad* –cercano a *Benevolencia* aunque perteneciente al valor de orden superior *Conservadurismo*. Todos ellos tienen una media de la puntuación mayor a siete puntos.

Sin embargo, observando los cuatro valores elegidos, a continuación se puede ver que pertenecen a los cuatro dominios superiores. Estos valores son *Seguridad*, *Logro*, *Universalismo* y *Estimulación*. Estos valores se enfrentan dos a dos en la representación circular del modelo de los valores universales¹⁶.

Por último, los valores con un menor índice de preferencia son *Estimulación* y *Poder*, ambos con una media inferior a 6 puntos.

Todos los valores muestran una dispersión que oscila entre $\sigma = .90$ y $\sigma = 1.41$, lo que se puede interpretar como una dispersión pequeña.

En la ordenación jerárquica de las preferencias de los valores de orden superior, los sujetos de la muestra se definen mayoritariamente por valores englobados en *Apertura al cambio*, con una media superior a 7 puntos. Una puntuación cercana la alcanza el valor de orden superior *Auto-trascendencia*, seguido de *Conservación*. En

¹⁶ Véase epígrafe 2.3. del capítulo I

último lugar, por debajo de seis puntos, se encuentra el valor de orden superior *Auto-beneficio*.

Al igual que los dominios de valor, las puntuaciones otorgadas a los valores de orden superior tienen una dispersión pequeña que oscila entre $\sigma = .81$ y $\sigma = 1.03$.

Estos resultados se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11.

Preferencias de valor de orden superior muestra final

	N	M	DT
Apertura al cambio	380	7.0240	.92444
Auto-trascendencia	384	6.9497	.89140
Conservación	383	6.6354	.81593
Auto-beneficio	384	5.8978	1.03388

M= Media; DT= Desviación típica

La jerarquía conjunta de los dominios de valor y los valores de orden superior en opinión de los participantes queda del siguiente modo:

- 1º Apertura al cambio:
 - . 2º Auto-dirección.
 - . 8º Estimulación.
 - . 3º Hedonismo.
- 2º Auto-trascendencia:
 - . 1º Benevolencia.
 - . 7º Universalismo
- 3º Conservación:
 - . 5º Seguridad.
 - . 4º Conformidad.
 - . 9º Tradición.
- 4º Auto-beneficio:
 - . 6º Logro.
 - . 10º Poder.

No obstante, el orden jerárquico de las preferencias de valor varía si se analizan dichas preferencias ordenando a los participantes según los grupos formados por las

variables sociodemográficas. Así, se pueden analizar las predilecciones en función del sexo, edad, curso o titularidad del centro de estudio.

1.2. Valoración de importancia de los temas frecuentes de toma de decisión de los adolescentes (OE1)

Las investigaciones de Gambara y González (2006) revelan el carácter fundamental de la valoración de *importancia* que los adolescentes hacen de los temas frecuentes sobre los que deciden.

Las respuestas dadas por los sujetos de la presente muestra a la variable *importancia* se describen a continuación.

La puntuación de esta variable se obtiene por el sumatorio de las valoraciones individuales otorgadas a cada ítem de la escala. De este modo, se extraen un conjunto de datos que permiten describir la actitud de los adolescentes de la muestra respecto a la *importancia* de los temas en la toma de decisión.

Tomando en consideración el rango de puntuaciones de dicha escala –entre 32 y 128 puntos–, ningún sujeto de la muestra no otorga las puntuaciones mas bajas de *importancia*, siendo la menor puntuación de 58 puntos. No obstante, sí se observa que se alcanza la mayor puntuación de rango.

El conjunto de puntuaciones arroja una media de 100.36 puntos ($\bar{x} = 100.36$), lo que sitúa la tendencia central por encima del punto medio del rango de la escala, aunque la desviación típica de dichas puntuaciones muestra una amplia dispersión de las respuestas ($\sigma = 13.765$).

1.3. Valoración de dificultad de los temas frecuentes de toma de decisión de los adolescentes (OE 1)

La variable *dificultad* de toma de decisión, incluida también en la escala de evaluación de la actitud de toma de decisión de Gambará y González (2006) cubre el otro aspecto que determina la capacidad de alcanzar decisiones por parte de los adolescentes.

Al igual que la subescala *importancia*, la puntuación total de esta variable se obtiene por el sumatorio de las puntuaciones individuales dadas a cada ítem. Esto permite realizar un análisis descriptivo del posicionamiento de la muestra respecto a esta variable.

De este modo, teniendo en cuenta que el rango de puntuaciones es similar al de la escala de *importancia* –entre 32 y 128 puntos-, la media de las puntuaciones obtenidas se ubica cercana a la puntuación central del rango, situada en 80 puntos ($\bar{x} = 75.45$).

No obstante, la desviación típica, incluso mayor que en la escala de *importancia*, muestra una gran dispersión de las puntuaciones ($\sigma = 14.663$).

1.4. Uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE1)

Las estrategias de afrontamiento empleadas en la toma de decisión determinan el estilo decisorio. Cuando dichas estrategias implican la reflexión personal de la situación, la creación de alternativas de solución, la búsqueda de información complementaria y la adopción de una determinación al problema, se habla de *estilo adaptativo*.

Así, las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra en la escala de estilo de toma de decisión de Mann (1988) muestra una media superior a diez puntos ($\bar{x} = 12.02$). Considerando que el rango de puntuaciones de esta escala oscila entre 0 y 21 puntos, este estadístico medio sitúa a la muestra ligeramente por encima de la puntuación central del rango.

Además, la desviación típica muestra una dispersión moderada ($\sigma = 2.721$), aun cuando las puntuaciones máximas y mínimas recogidas indican la existencia de sujetos que se sitúan en los extremos (Min. = 3; Max. = 21).

1.5. Uso del estilo desadaptativo de toma de decisión (OE1)

Por otro lado, la subescala de la escala de estilo de toma de decisión que evalúa el empleo de estrategias desadaptativas, muestra una puntuación de tendencia central muy baja y cercana a las puntuaciones mínimas. La media de las puntuaciones de la muestra en esta subescala es cercana a cuatro puntos ($\bar{x} = 3.87$). No obstante, aunque el rango de puntuaciones de esta subescala es inferior al de la subescala de *estilo adaptativo* (oscila entre 0 y 15 puntos), la media se sitúa muy por debajo de la puntuación media del rango (7-8 puntos).

Si se observan las puntuaciones máximas (Max. = 14) y mínimas (Min. = 0) obtenidas por los sujetos de la muestra en esta subescala, se puede comprobar que hay sujetos situados en las posiciones extremas del rango. Sin embargo, la desviación típica ($\sigma = 2.598$) muestra poca dispersión de las puntuaciones respecto a la media, por lo que un gran número de sujetos obtienen puntuaciones bajas que indican un escaso uso mayoritario de estrategias desadaptativas.

2. Análisis de correlación

2.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a los temas frecuentes de decisión y el sistema de valores de los adolescentes (HP 1)

Los temas sobre los que se toman las decisiones varían en la *importancia* otorgada en el contexto vital concreto de cada persona. Así un mismo tema puede ser muy importante o poco importante en un momento para dos sujetos diferentes o, incluso, tener diferente grado de *importancia* para una misma persona en dos ocasiones alejadas en el tiempo. Con esta idea de base se ha medido la *importancia* asignada por los sujetos de la muestra a diferentes situaciones planteadas en el cuestionario diseñado por Gambará y González (2006).

Para analizar el cumplimiento de la hipótesis (HP 1) se ha calculado la correlación entre la puntuación de las preferencias de valor y la puntuación de *importancia* asignada a cada circunstancia del cuestionario. De tal modo, una correlación positiva indica que una puntuación alta en cada uno de los valores se relaciona con una puntuación alta en *importancia* asignada y viceversa. Por el contrario, una correlación negativa muestra que una puntuación alta en alguna de las dos variables cruzadas se relaciona con una puntuación baja en la otra.

El resultado obtenido de este cálculo se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12.

Correlación entre *Importancia* y dominios de valor muestra final

		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
Importancia	r de Pearson	.114*	.325**	.371**	-.081	-.045	.115*	-.094	.170**	.206**	.199**
	Sig. (2 colas)	.026	.000	.000	.116	.386	.025	.067	.001	.000	.000
	N	378	381	380	381	379	381	380	381	381	381

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Se puede observar que siete de los diez valores del modelo de Schwartz correlacionan alto y positivo con una alta *importancia* a los temas frecuentes de decisión de los adolescentes de la muestra. De estos siete valores, cinco tienen una correlación con una probabilidad menor a .01; estos son *Benevolencia* ($r = .325$, $p = .000$), *Conformidad* ($r = .371$, $p = .000$), *Seguridad* ($r = .170$, $p = .001$), *Tradición* ($r = .206$, $p = .000$) y *Universalismo* ($r = .199$, $p = .000$). Los otros dos valores tienen una correlación cuya probabilidad de aparición por azar es menor a .05; estos axiomas son *Auto-dirección* ($r = .114$, $p = .026$) y *Logro* ($r = .115$, $p = .025$).

Por otro lado, si se estudia la relación de las variables *valores* e *importancia* clasificando la muestra en grupos según las variables sociodemográficas se observan los diferentes resultados que se presentan en los siguientes apartados.

2.1.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 1.1)

En las relaciones entre las variables *valores e importancia* en función del sexo se puede ver que gran parte de las correlaciones significativas encontradas en la muestra final se repiten en los grupos diferenciados por el sexo, como se observa en la Tabla 13.

En el grupo de varones existen cinco valores con una correlación positiva y significativa; tres valores tienen una correlación con una probabilidad menor a .01 - *Benevolencia* ($r = .325$, $p = .000$); *Conformidad* ($r = .403$, $p = .000$) y *Tradición* ($r = .328$, $p = .001$)- y otros dos valores alcanzan una correlación con una probabilidad menor a .05 - *Seguridad* ($r = .165$, $p = .023$) y *Universalismo* ($r = .173$, $p = .017$)-.

Por otro lado, en el grupo de mujeres, seis valores alcanzan una correlación positiva y significativa con la variable *importancia*. Así, los valores *Seguridad* ($r = .173$, $p = .017$), *Tradición* ($r = .176$, $p = .015$) y *Universalismo* ($r = .159$, $p = .029$), tienen una correlación con una probabilidad menor a .05 y los valores *Benevolencia* ($r = .187$, $p = .000$) y *Conformidad* ($r = .278$, $p = .000$) tienen una correlación con una probabilidad menor a .01.

Las correlaciones significativas de ambos grupos son coincidentes con las encontradas en el grupo final.

Tabla 13.

Correlación entre *Importancia* y dominios de valor en función del sexo

Importancia		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Varón	r de Pearson	.098	.325**	.403**	-.062	-.112	.100	-.101	.165*	.238**	.173*
	Sig. (2 colas)	.178	.000	.000	.394	.125	.170	.166	.023	.001	.017
	N	189	191	190	191	189	191	191	191	191	191
Mujer	r de Pearson	.131	.287**	.278**	.005	.116	.228**	.068	.173*	.176*	.159*
	Sig. (2 colas)	.073	.000	.000	.950	.110	.002	.353	.017	.015	.029
	N	189	190	190	190	190	190	189	190	190	190

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.1.2. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 1.2)

Los temas frecuentes sobre los que deciden los adolescentes están fuertemente asociados a la edad y al momento vital que viven. Así, los que se encuentran en los cursos de final de etapa se encuentran en la vicisitud de tener que decidir si desean continuar sus estudios y, en caso afirmativo, en qué área de estudio. De igual modo, la *importancia* otorgada a las relaciones de amistad o de pareja va unido al desarrollo evolutivo y a la consideración otorgada al grupo de iguales. Por este motivo resulta relevante estudiar la relación entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación de la *importancia* otorgada a los temas frecuentes de decisión y los valores que definen su sistema de valores en función del curso que estudian los sujetos.

Analizando la relación entre las variables *importancia* de la toma de decisión y *valores* clasificando los grupos por los cursos de estudio se puede observar existen algunas diferencias y similitudes (Tabla 14).

Los tres grupos obtienen una correlación significativa de las variables en los valores *Benevolencia* y *Conformidad*, con probabilidades inferiores a .01 en todos los casos.

Sin embargo, el grupo de 2º ESO tiene una correlación significativa y de probabilidad inferior a .01 para el valor *Auto-dirección* ($r = .254$, $p = .002$) que no lo es para los grupos de 4º ESO y 2º de Bachillerato.

Lo mismo ocurre con el valor *Poder* ($r = -.182$, $p = .029$), con el que obtiene una correlación negativa significativa que no lo es para los otros dos grupos.

Las significatividad de la relación de los valores *Tradición* y *Universalismo* es compartidos por los grupos de 2º ESO y 2º de Bachillerato. Así, el grupo de 2º de ESO tiene una correlación en dominio *Tradición* de .226 ($r = .226$, $p = .007$) y de .238 ($r = .238$, $p = .004$) para *Universalismo*. Por otro lado, la correlación con dichos valores para el grupo de 2º de ESO es también significativa – *Tradición* ($r = .249$, $p = .008$) y *Universalismo* ($r = .262$, $p = .005$).

Por último, los grupos de 4º ESO y 2º de Bachillerato comparten una relación alta y positiva de la variable *importancia* con el valor *Seguridad*. En el grupo de 4º ESO la *Seguridad* tiene una correlación cuya probabilidad es menor a .05 ($r = .197$, $p = .028$) y en el de 2º de Bachillerato es menor a .01 ($r = .268$, $p = .004$).

Los valores *Estimulación*, *Hedonismo* y *Logro*, próximos en la representación circular del modelo, no alcanzan una relación alta y significativa con la variable *importancia* asignada a la toma de decisiones en ninguno de los tres grupos.

Tabla 14.

Correlación entre *importancia* y dominios de valor en función del curso

Importancia	Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo	
2° ESO	r de Pearson	.254**	.356**	.357**	-.074	-.121	.117	-.182*	.079	.226**	.238**
	Sig. (2 colas)	.002	.000	.000	.381	.149	.163	.029	.349	.007	.004
	N	141	144	143	144	143	144	143	144	144	144
4° ESO	r de Pearson	.026	.279**	.457**	-.106	-.008	.125	-.026	.197*	.148	.109
	Sig. (2 colas)	.771	.002	.000	.241	.929	.165	.771	.028	.099	.228
	N	125	125	125	125	124	125	125	125	125	125
2° Bach	r de Pearson	.001	.327**	.285**	-.087	.000	.090	-.037	.268**	.249**	.262**
	Sig. (2 colas)	.991	.000	.002	.361	.996	.343	.702	.004	.008	.005
	N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.1.3. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 1.3)

El cálculo de las correlaciones de las variables de esta hipótesis (HS 1.3) clasificadas según la edad de los sujetos muestra diferencias de significatividad en función de los grupos. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 15.

El grupo de 13 años tiene cinco correlaciones significativas con una probabilidad menor a .01. Estos valores son *Auto-dirección* ($r = .370$, $p = .003$), *Benevolencia* ($r = .487$, $p = .000$), *Conformidad* ($r = .431$, $p = .000$), *Tradición* ($r = .439$, $p = .000$) y *Universalismo* ($r = .381$, $p = .002$). Este grupo es, junto con el de 15 años, el que más correlaciones estadísticamente significativas tiene. Sin embargo, las probabilidades asociadas a las correlaciones del grupo de 13 años son mayores.

El grupo de 14 años tienen tres correlaciones significativas, pero con una probabilidad menor a .05. Estos valores *Conformidad* ($r = .284$, $p = .027$), *Hedonismo* (r

= -.266, $p = .038$) y *Poder* ($r = -.259$, $p = .044$). No obstante, es destacable que dos de estas correlaciones –*Hedonismo* y *Poder*– solo son estadísticamente significativas en este grupo y no son, además, significativas en el análisis global de la variable *importancia*.

Además, las correlaciones de estos dos valores son negativas. Es decir, puntuaciones altas en el nivel de prioridad asignado a *Hedonismo* y *Poder* se relacionan con puntuaciones bajas en la *importancia* otorgada a las situaciones planteadas en los ítems del cuestionario y viceversa. Son las únicas correlaciones negativas que se encuentran en el cuadro comparativo por grupos de edad (Cuadro 5).

El grupo cuyos sujetos tienen 15 años obtienen cinco correlaciones positivas entre los valores y la *importancia* otorgada. Tres de estas correlaciones con una probabilidad asociada menor a .01 –*Auto-dirección* ($r = .318$, $p = .008$, *Benevolencia* ($r = .455$, $p = .000$) y *Conformidad* ($r = .481$, $p = .000$)– y otras dos con una probabilidad menor a .05 –*Tradición* ($r = .304$, $p = .012$) y *Universalismo* ($r = .307$, $p = .012$)–.

Los sujetos de 16 años sólo tienen dos correlaciones estadísticamente significativa. Son en los valores *Conformidad* ($r = .444$, $p = .001$) y *Seguridad* ($r = .340$, $p = .010$), pero su probabilidad asociada es menor o igual a .01.

Por otro lado, en el grupo de 17 años hay cuatro valores cuya puntuación obtiene una correlación significativa con la *importancia* otorgada a las decisiones frecuentes. Así, el valor *Conformidad* ($r = .232$, $p = .047$), *Seguridad* ($r = .292$, $p = .012$) y *Universalismo* ($r = .232$, $p = .047$) obtienen una correlación con una probabilidad asociada menor a .05 y la correlación del dominio *Benevolencia* ($r = .346$, $p = .003$) tiene una probabilidad asociada menor a .01.

El grupo de sujetos con 18 años tiene el menor número de correlaciones estadísticamente significativas. Tan solo el valor *Conformidad* ($r = .358$, $p = .030$) obtiene una correlación cuya probabilidad de ocurrencia por factores de azar es menor a .05.

Por último, el grupo de 19 años tiene tres correlaciones significativas de la variable *importancia* con los valores *Benevolencia* ($r = .611$, $p = .027$), *Tradición* ($r = .645$, $p = .017$) y *Universalismo* ($r = .588$, $p = .035$). Sin embargo es destacable que es el único grupo que no obtiene una correlación estadísticamente significativa para el valor *Conformidad*.

Tabla 15.

Correlación entre *importancia* y dominios de valor en función de la edad

Importancia		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
13 ã	r de Pearson	.370**	.487**	.431**	-.049	.061	.191	-.009	.210	.439**	.381**
	Sig. (2 colas)	.003	.000	.000	.698	.626	.124	.943	.091	.000	.002
	N	63	66	65	66	66	66	65	66	66	66
14 ã	r de Pearson	.004	.207	.284*	-.083	-.266*	.053	-.259*	.021	.010	.062
	Sig. (2 colas)	.976	.110	.027	.524	.038	.684	.044	.873	.937	.636
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
15 ã	r de Pearson	.318**	.455**	.481**	.136	.109	.174	.038	.049	.304*	.307*
	Sig. (2 colas)	.008	.000	.000	.267	.377	.157	.760	.694	.012	.011
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
16 ã	r de Pearson	.128	.149	.444**	-.141	-.095	.131	-.137	.340**	-.025	.007
	Sig. (2 colas)	.344	.270	.001	.297	.483	.333	.308	.010	.851	.961
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
17 ã	r de Pearson	.048	.346**	.232*	-.131	.168	.189	.036	.292*	.127	.232*
	Sig. (2 colas)	.687	.003	.047	.266	.155	.108	.762	.012	.282	.047
	N	74	74	74	74	73	74	74	74	74	74
18 ã	r de Pearson	-.196	.243	.358*	-.256	-.176	-.077	-.256	.080	.250	.163
	Sig. (2 colas)	.246	.147	.030	.126	.299	.649	.126	.637	.135	.336
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
19 ã	r de Pearson	.078	.611*	.333	.077	.073	.184	.369	.145	.645*	.588*
	Sig. (2 colas)	.799	.027	.266	.804	.812	.548	.214	.636	.017	.035
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.1.4. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 1.4)

Por último, se ha realizado el análisis de la relación entre las variables *importancia* de la toma de decisiones y *dominios de valor* en función de la titularidad de los centros de

estudio de los sujetos de la muestra para comprobar el cumplimiento del enunciado de la tesis dependiendo de esta clasificación.

Los resultados de este análisis se encuentran en la Tabla 16. Los alumnos de los centros privados tienen seis valores con una correlación significativa con la variable *importancia*, uno más que el grupo de sujetos de centros públicos.

Ambos grupos comparten la significatividad de la relación de los valores *Benevolencia*, con una correlación alta y probabilidad menor a .01 en ambos casos, *Conformidad*, también una correlación alta y probabilidad inferior a .01, *Tradicición*, con valores de relación cuya probabilidad es también inferior a .01 y *Universalismo*, con una probabilidad inferior a .01 en el grupo de sujetos de centros públicos e inferior a .05 en el grupo de alumnos de centros privados.

Por otro lado, el grupo formado por sujetos de centros de titularidad pública tiene una correlación destacable en el valor *Seguridad* ($r = .197, p = .005$).

En último lugar, el grupo de sujetos de centros privados obtienen una correlación significativa de las variables manejadas en el valor *Auto-dirección* ($r = .149, p = .05$) y *Estimulación* ($r = -.170, p = .024$), lo cual indica que niveles altos en este valor se relacionan con valores significativamente bajos en la *importancia* asignada a la toma de decisiones y viceversa.

Tabla 16.

Correlación entre *importancia* y dominios de valor en función de la titularidad del centro

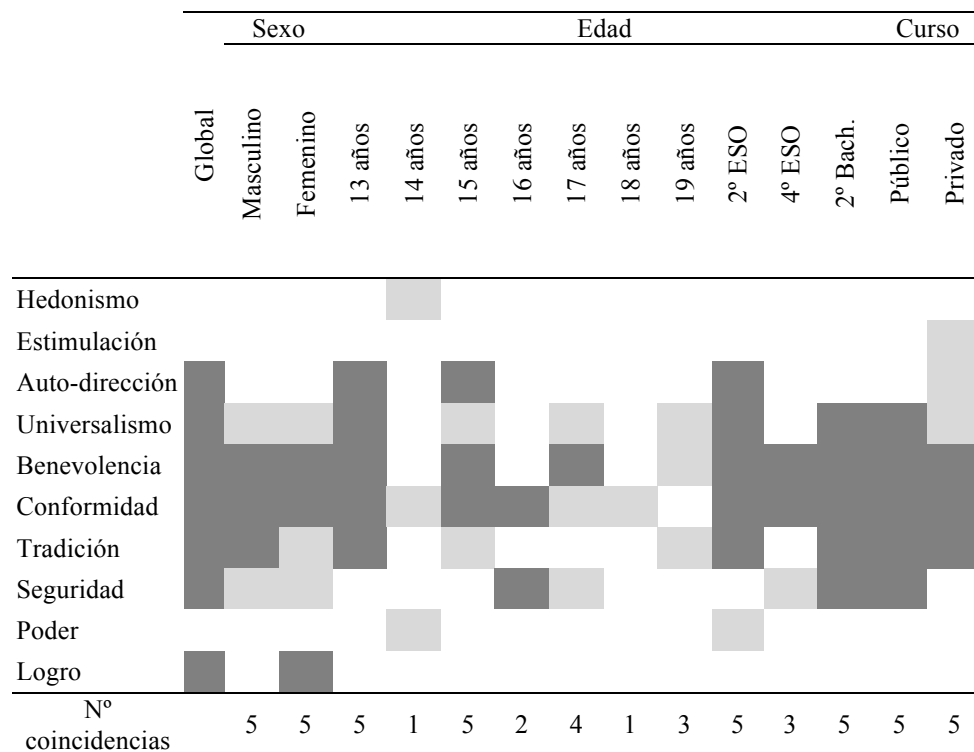
Importancia		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicición	Universalismo
Público	r de Pearson	.085	.352**	.324**	-.012	-.057	.116	-.086	.197**	.193**	.233**
	Sig. (2 colas)	.226	.000	.000	.868	.415	.098	.218	.005	.005	.001
	N	205	205	205	205	204	205	205	205	205	205
Privado	r de Pearson	.149*	.296**	.422**	-.170*	-.029	.116	-.103	.143	.241**	.159*
	Sig. (2 colas)	.050	.000	.000	.024	.705	.126	.174	.058	.001	.035
	N	173	176	175	176	175	176	175	176	176	176

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Por último, en el Cuadro 5, que resume las correlaciones estadísticamente significativas del grupo completo de la muestra y de los grupos formados por la clasificación con los criterios de las variables sociodemográficas, se puede observar que la mayoría de los datos significativos se dan con aquellos valores que pertenecen a los valores de orden superior *Auto-trascendencia* y *Conservadurismo* y los valores anexos, y por lo tanto coherentes con ellos, teniendo muy pocas correlaciones significativas muchos de los dominios pertenecientes a los valores de orden superior *Auto-beneficio* y *Apertura al cambio*.

Cuadro 5.

Resumen de correlaciones significativas de *importancia* y dominios de valor en función de las variables socio-demográficas



■ $*p < .01$. ■ $**p < .05$.

2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes (HP 2)

La segunda variable que afecta a los temas frecuentes de decisión de los adolescentes es la *dificultad* de adoptar una resolución al respecto. De esta manera, saber qué hacer respecto a un tema puede ser muy difícil o, por el contrario, muy fácil.

Partiendo de este supuesto la hipótesis (HP 2) establece una relación entre la variable *dificultad* y los *valores* que estructuran el sistema axiológico de los adolescentes.

Al igual que en la hipótesis anterior (HP 1), el contraste de la conjetura que plantea la relación entre *dificultad* de toma de decisión y dominios de valor se ha realizado calculado la correlación entre el valor alcanzado entre ambas variables. Por lo tanto, una relación alta y positiva entre *dificultad* y alguno de los valores del modelo de Schwartz indicaría que a valores altos de una variable le corresponderían valores altos de la otra y viceversa. Mientras que una correlación alta y negativa mostraría que una puntuación alta en alguna de las dos variables se relaciona con una puntuación baja en la otra.

En la Tabla 17 se muestran los resultados del análisis correlacional de las variables *dificultad* de toma de decisión y los diez dominios de valor de la Teoría de valores universales.

Tabla 17.

Correlación entre *dificultad* y *dominios de valor* muestra final

		Auto- dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Dificultad	r de Pearson	-.081	.099	.114*	-.098	-.042	-.019	.074	.066	.123*	.029
	Sig. (2 colas)	.118	.053	.027	.058	.414	.709	.153	.197	.016	.568
	N	375	378	377	378	377	378	377	378	378	378

* $p < .01$. ** $p < .05$.

De los diez valores del modelo sólo dos tienen una correlación estadísticamente significativa con la variable *dificultad*; el valor *Conformidad*, con una probabilidad menor a .05 ($r = .114$; $p = .027$) y el valor *Tradicón*, con una probabilidad menor a .05 ($r = .325$, $p = .000$). Ambos valores pertenecen al mismo sector del modelo circular y, a su vez, al mismo valor de orden superior –*Conservadurismo*-. Es decir, los adolescentes con un perfil axiológico definido por valores conservadores tienen mayor *dificultad* para tomar decisiones.

Es reseñable que hay otros dos valores –*Benevolencia* y *Estimulación*- cuya correlación no es significativa por ser la probabilidad asociada a las puntuaciones ligeramente mayor a .05.

2.2.1. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 2.1)

La observación de la relación entre las variables *dificultad* y *valores* en función del sexo arroja varias correlaciones significativas.

En el grupo de varones sólo un valor correlaciona significativamente con la *dificultad* de toma de decisión. El valor *Auto-dirección* ($r = -.149$; $p = .042$) tiene una correlación negativa que indica que las personas definidas por este axioma no encuentran difícil tomar una decisión sobre temas habituales de la adolescencia y, por el contrario, los que obtienen bajas puntuaciones en *Auto-dirección* tienen mayor *dificultad* para tomar decisiones.

Por otro lado, en el grupo de mujeres hay cuatro correlaciones estadísticamente significativas. El valor *Poder* correlaciona positivamente con *dificultad* con una probabilidad menor a .01 ($r = .195$; $p = .007$) y los valores *Benevolencia* ($r = .175$; $p = .016$), *Logro* ($r = .156$; $p = .032$) y *Tradición* ($r = .163$; $p = .025$) lo hacen con una probabilidad menor a .05. Estos cuatro valores se engloban en los valores de orden superior *Auto-beneficio* y *Conservadurismo*, encuadrados en la mitad izquierda del modelo de Schwartz.

De estas correlaciones significativas, la única encontrada en el grupo de varones no coincide con ninguna de las dos encontradas en el análisis global de la muestra. En el caso del grupo de mujeres, solo una –*Tradición*– de las cuatro corresponde con las de la muestra final.

Tabla 18.

Correlación entre *dificultad* y dominios de valor en función del curso

	Dificultad	Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
Varón	r de Pearson	-.149*	.012	.071	-.141	-.139	-.119	.057	.036	.099	.042
	Sig. (2 colas)	.042	.867	.330	.053	.058	.102	.435	.624	.176	.568
	N	187	189	188	189	188	189	189	189	189	189
Mujer	r de Pearson	-.017	.175*	.121	.014	.106	.156*	.195**	.098	.163*	-.053
	Sig. (2 colas)	.815	.016	.098	.845	.148	.032	.007	.180	.025	.470
	N	188	189	189	189	189	189	188	189	189	189

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 2.2)

En la clasificación de los sujetos en función del curso de estudio sólo se encuentran correlaciones estadísticamente significativas en el grupo que cursa 4º ESO (Tabla 19). Los valores *Auto-dirección* y *Conformidad* correlacionan significativamente con la variable *dificultad*. Sin embargo el primero de los valores *-Auto-dirección-* correlaciona negativamente ($r = -.177$; $p = .048$) y el segundo valor *-Conformidad-* correlaciona positivamente ($r = .190$; $p = .034$). Esta segunda relación significativa coincide con la encontrada en el análisis global del total de la muestra final.

Tabla 19.

Correlación entre *dificultad* y *dominios de valor* en función del curso

Dificultad		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
2º ESO	r de Pearson	-.014	.114	.051	-.075	-.062	-.029	.102	-.012	.150	-.010
	Sig. (2 colas)	.866	.179	.546	.380	.468	.729	.232	.886	.076	.906
	N	138	141	140	141	141	141	140	141	141	141
4º ESO	r de Pearson	-.177*	.048	.190*	-.144	-.077	-.034	.033	.072	.037	.024
	Sig. (2 colas)	.048	.592	.034	.110	.394	.705	.711	.423	.681	.788
	N	125	125	125	125	124	125	125	125	125	125
2º Bach	r de Pearson	-.073	.132	.130	-.123	-.030	-.008	.077	.163	.167	.074
	Sig. (2 colas)	.444	.165	.173	.197	.753	.935	.420	.087	.078	.437
	N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112

* $p < .05$.

2.2.3. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 2.3)

Analizando las relaciones los *valores* y la variable *dificultad* entre los siete grupos de edad podemos encontrar resultados destacables (Tabla 20).

En el grupo de edad más pequeño (13 años) solo se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa entre la *dificultad* de toma de decisión y el valor *Tradición* ($r = .306$; $p = .013$) con una probabilidad menor a .05.

Las valoraciones del grupo de 14 años no tienen ninguna correlación significativa entre la variable *dificultad* y los diez dominios de valor.

Sin embargo el grupo de 15 años presenta cuatro correlaciones estadísticamente significativas. Los valores *Benevolencia* ($r = .287$; $p = .018$), *Conformidad* ($r = .254$; $p = .037$), *Poder* ($r = .244$; $p = .045$) y *Tradición* ($r = .252$; $p = .038$) correlacionan positivamente con la variable *dificultad*. De estos cuatro valores, los axiomas *Conformidad* y *Tradición* coinciden con las correlaciones significativas encontradas en el análisis global.

Igual que en el grupo de 13 años, las puntuaciones del grupo de sujetos con 16 años tiene sólo una relación significativa entre las variables. La correlación entre la *dificultad* de toma de decisión y el valor *Conformidad* alcanza un valor de .262, cuya probabilidad es menor a .05 ($r = .262$; $p = .049$).

En el grupo de 17 años, dos axiomas tienen una correlación cuya probabilidad es menos a .05. La relación entre la *dificultad* y los axiomas *Seguridad* ($r = .235$; $p = .044$) y *Universalismo* ($r = .236$; $p = .043$) son estadísticamente significativa. Sin embargo, ninguno de estos dos valores corresponden con las relaciones significativas encontradas en el análisis global.

El grupo de 18 años sólo muestra relación negativa significativa de la variable *dificultad* con el valor *Hedonismo*, con un valor de -.364 y una probabilidad asociada menor a .05 ($r = -.364$; $p = .027$). Esto significa que los sujetos de este grupo de edad

que se puntúan algo en *Hedonismo* tienen menos *dificultad* para tomar decisiones y viceversa.

Por último, el grupo de 19 años sólo presenta una correlación significativa entre la *dificultad* y el valor *Tradición* ($r = .624$; $p = .023$). Sin embargo, esta correlación es coincidente con una de las dos correlaciones significativas encontradas en la muestra final.

Tabla 20.

Correlación entre *dificultad* y *dominios de valor* en función de la edad

Dificultad		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
13 años	r de Pearson	-.007	.188	.012	.037	-.073	-.043	.213	.103	.306*	.120
	Sig. (2 colas)	.960	.134	.926	.771	.565	.736	.091	.415	.013	.339
	N	62	65	64	65	65	65	64	65	65	65
14 años	r de Pearson	-.234	-.095	-.043	-.201	-.036	-.140	-.033	-.152	-.141	-.172
	Sig. (2 colas)	.072	.471	.742	.123	.782	.286	.800	.247	.284	.188
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
15 años	r de Pearson	.129	.287*	.254*	.025	.005	.204	.244*	.003	.252*	.038
	Sig. (2 colas)	.294	.018	.037	.839	.970	.095	.045	.978	.038	.758
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
16 años	r de Pearson	-.107	-.092	.262*	-.126	-.059	-.162	-.012	.224	-.033	-.108
	Sig. (2 colas)	.427	.497	.049	.350	.664	.227	.931	.093	.805	.426
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
17 años	r de Pearson	-.060	.137	.117	-.109	.129	.100	.142	.235*	.140	.236*
	Sig. (2 colas)	.614	.244	.319	.357	.278	.398	.226	.044	.235	.043
	N	74	74	74	74	73	74	74	74	74	74
18 años	r de Pearson	-.275	.033	.089	-.303	-.364*	-.287	-.251	-.049	-.146	-.167
	Sig. (2 colas)	.100	.846	.601	.068	.027	.086	.134	.774	.389	.324
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
19 años	r de Pearson	-.077	.204	.054	-.237	-.068	-.001	.468	-.222	.624*	.271
	Sig. (2 colas)	.803	.505	.862	.436	.824	.998	.106	.465	.023	.371
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.2.4. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones que han de tomar y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 2.4)

Por último, en la clasificación de la muestra según la titularidad de centro en el que estudian, sólo los que pertenecen al grupo de centro de titularidad pública tienen una correlación significativa entre el valor *Tradición* y la variable *dificultad* de toma de decisión, con una probabilidad asociada menor a .05 ($r = .175$; $p = .012$).

Tabla 21.

Correlación entre *dificultad* y *dominios de valor* en función de la titularidad del centro

Dificultad		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
Público	r de Pearson	-.097	.134	.108	-.111	-.075	-.052	.090	.078	.175*	.042
	Sig. (2 colas)	.167	.055	.124	.113	.284	.455	.201	.263	.012	.551
	N	205	205	205	205	204	205	205	205	205	205
Privado	r de Pearson	-.066	.064	.119	-.069	.001	.028	.063	.059	.098	.015
	Sig. (2 colas)	.390	.399	.119	.367	.986	.714	.411	.437	.198	.848
	N	170	173	172	173	173	173	172	173	173	173

* $p < .05$.

Resumiendo las relaciones significativas encontradas, en el Cuadro 6 se observa que los valores *Conformidad* y *Tradición* son los valores con mayor número de correlaciones estadísticamente significativas con la variable *dificultad* en muchos de los grupos formados por la clasificación en sexo, edad, curso y titularidad del centro de estudio. Estos dos valores pertenecen al dominio de orden superior *Conservadurismo*.

Además, analizando el número de coincidencias de cada grupo con las relaciones significativas del conjunto final de la muestra, el grupo de sujetos de 15 años es el que más concurrencias tiene, con dos valores en común.

Cuadro 6.

Resumen de correlaciones significativas de *dificultad* y *dominios de valor* en función de las variables socio-demográficas

Global	Sexo		Edad							Curso			Titular. centro	
	Masculino	Femenino	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	2º ESO	4º ESO	2º Bach.	Público	Priv./Concer.
Hedonismo														
Estimulación														
Auto-dirección														
Universalismo														
Benevolencia														
Conformidad														
Tradicición														
Seguridad														
Poder														
Logro														
Nº coincidencias	0	1	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0

■ $*p < .01$. ■ $**p < .05$.

2.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (HP3)

El afrontamiento de la tarea decisoria implica poner en práctica una serie de estrategias conducentes a adoptar la decisión que conlleve un mayor beneficio o un menor perjuicio

al decisor. El abanico de estrategias son muy amplias, pero las características de éstas (tiempo dedicado a la toma de decisión, nivel de delegación de la decisión, número de alternativas manejadas, etc.) permite clasificarlas entre estrategias adaptativas y desadaptativas. Y el uso más o menos frecuente de cada uno de estos tipos de estrategias define un estilo de afrontamiento de toma de decisiones. Así, se puede hablar de *estilo adaptativo* y *estilo desadaptativo*.

Tomando esto como referencia, la presente hipótesis (HP3) plantea la relación entre el uso de cada estilo de afrontamiento de la toma de decisión y los diez valores del modelo de Schwartz.

El contraste de esta hipótesis se realiza, al igual que las anteriores dos hipótesis (HP 1 y HP 2), con un estudio correlacional cuyos resultados se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22.

Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor muestra final

		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Est. Adaptativo	r de Pearson	.126*	.063	.086	.110*	.035	.207**	.140**	.035	.089	.000
	Sig. (2 colas)	.014	.218	.091	.032	.497	.000	.006	.488	.083	.993
	N	381	383	383	384	383	384	383	384	383	384
Est. Desadaptat.	r de Pearson	-.128*	-.057	-.086	-.045	-.039	-.046	.071	-.024	-.003	-.050
	Sig. (2 colas)	.013	.265	.093	.375	.449	.368	.168	.634	.961	.325
	N	381	383	383	384	382	384	383	384	383	384

* $p < .01$. ** $p < .05$.

En esta Tabla se observa que el desempeño de un *estilo adaptativo* de toma de decisión correlaciona significativamente con cuatro de los axiomas del modelo de Schwartz. Así, la correlación con los valores *Auto-dirección* ($r = .126$; $p = .014$) y *Estimulación* ($r = .110$; $p = .032$) alcanzan valores cuya probabilidad es inferior a .05; además, los valores

Logro ($r = .207$; $p = .000$) y *Poder* ($r = .140$; $p = .006$) tienen una probabilidad asociada a la correlación inferior a .01.

Estos valores cuya relación es significativa pertenecen a los dominios de orden superior *Auto-beneficio* y *Apertura al cambio*.

Por otro lado, la variable que evalúa el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión correlaciona significativamente sólo con el valor *Auto-dirección*. No obstante, esta correlación, cuya probabilidad es menor a .05, es negativa. Esto indica que los sujetos que se obtienen altas puntuaciones en el valor *Auto-dirección* usan pocas estrategias desadaptativas de toma de decisión y viceversa.

2.3.1. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 3.1)

La clasificación de los sujetos de la muestra en los grupos formados por los diferentes valores de las variables sociodemográficas permite hacer un análisis más detallado del uso de estrategias de afrontamiento de la toma de decisión y su relación con la estructura de su sistema de valores.

De este modo, la correlación de los valores con los estilos de las estrategias de afrontamiento de la toma de decisión en función del sexo muestra una alta significatividad en el grupo de mujeres en el caso del *estilo adaptativo*, con cinco valores correlacionando significativamente *-Auto-dirección* ($r = .159$; $p = .028$), *Benevolencia* ($r = .160$; $p = .027$), *Conformidad* ($r = .230$; $p = .001$), *Logro* ($r = .204$; $p = .005$) y *Tradición* ($r = .157$; $p = .030$)-y ningún valor en el cruce de los axiomas con el *estilo desadaptativo* (Tabla 23).

Los valores que correlacionan positivamente con el *estilo adaptativo* en el grupo de mujeres pertenecen indistintamente a los cuatro valores de orden superior. Sin embargo *Benevolencia*, *Tradición* y *Conformidad* están próximos entre sí, lo que permitiría definir un estilo axiológico.

Por otro lado, el grupo de varones obtiene correlación positiva de los *estilos adaptativo y desadaptativo* con un solo valor respectivamente (Tabla 23). En el caso del *estilo adaptativo* de toma de decisión, la correlación significativa se da con el axioma *Logro* ($r = .193$; $p = .007$). El *estilo desadaptativo* de toma de decisión correlaciona con el valor *Auto-dirección* ($r = -.178$; $p = .014$).

Ambas correlaciones significativas del grupo de varones coinciden con correlaciones significativas encontradas en el grupo de mujeres y en el análisis de toda la muestra, aunque la correlación con el valor *Auto-dirección* difiere en el signo, siendo negativa.

Tabla 23.

Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función del sexo

Estilo adaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Varón	r de Pearson	.107	.007	-.006	.122	.022	.193**	.124	.010	.037	-.052
	Sig. (2 colas)	.143	.929	.935	.093	.758	.007	.087	.886	.607	.471
	N	190	192	191	192	191	192	192	192	191	192
Mujer	r de Pearson	.159*	.160*	.230**	.061	.021	.204**	.113	.076	.157*	.114
	Sig. (2 colas)	.028	.027	.001	.403	.773	.005	.118	.297	.030	.117
	N	191	191	192	192	192	192	191	192	192	192
Estilo desadaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Varón	r de Pearson	-.178*	-.070	-.060	-.121	-.071	-.103	.060	-.045	-.028	-.060
	Sig. (2 colas)	.014	.336	.406	.095	.333	.156	.411	.537	.697	.410
	N	190	192	191	192	190	192	192	192	191	192
Mujer	r de Pearson	-.071	-.031	-.102	.015	-.018	.012	.064	.005	.032	-.021
	Sig. (2 colas)	.330	.674	.158	.839	.807	.866	.377	.942	.660	.771
	N	191	191	192	192	192	192	191	192	192	192

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.3.2. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 3.2)

Las correlaciones del *estilo adaptativo* de toma de decisión con los valores en función del curso muestra varias relaciones significativas en los tres niveles académicos (Tabla 24).

El grupo de 2º ESO es el que más correlaciones significativas presenta. Las variables incluidas en este análisis correlacionan en cuatro de los diez valores. Así, los axiomas *Auto-dirección* ($r = .182$; $p = .030$), *Estimulación* ($r = .185$; $p = .025$), *Logro* ($r = .226$; $p = .006$) y *Poder* ($r = .234$; $p = .005$) tienen una relación estadísticamente significativa con el *estilo adaptativo* de toma de decisión.

El grupo de 4º ESO tiene solo una correlación significativa del valor *Logro* con el *estilo adaptativo* de afrontamiento de las decisiones ($r = .235$; $p = .012$).

Igualmente, el grupo de sujetos que cursan 2º de Bachillerato obtienen una correlación positiva del *estilo adaptativo* con el valor *Poder* ($r = .226$; $p = .011$).

Por otro lado, la correlación entre el *estilo desadaptativo* de toma de decisión y los valores en función del curso de estudio sólo arroja una relación estadísticamente significativa para el axioma *Conformidad* en el grupo de 4º ESO (Tabla 24).

Los otros dos grupos -2º ESO y 2º de Bachillerato- no muestran ninguna relación significativa entre las variables.

Tabla 24.

Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función del curso

Estilo adaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
2° ESO	r de Pearson	.182*	.070	.039	.185*	.053	.226**	.234**	.098	.086	.045
	Sig. (2 colas)	.030	.403	.645	.025	.525	.006	.005	.237	.302	.593
	N	143	146	145	146	145	146	145	146	145	146
4° ESO	r de Pearson	.139	.091	.126	.110	-.003	.226*	-.048	-.023	.066	-.044
	Sig. (2 colas)	.119	.311	.158	.219	.971	.011	.597	.802	.463	.622
	N	126	125	126	126	126	126	126	126	126	126
2° Bach	r de Pearson	.017	.014	.114	.003	.064	.169	.235*	.025	.126	.013
	Sig. (2 colas)	.860	.881	.229	.974	.505	.075	.012	.794	.185	.888
	N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Estilo desadaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradición	Universalismo
2° ESO	r de Pearson	-.116	.001	-.022	-.067	.035	-.024	.140	-.020	.023	-.074
	Sig. (2 colas)	.168	.991	.797	.420	.676	.770	.095	.811	.783	.379
	N	142	145	144	145	144	145	144	145	144	145
4° ESO	r de Pearson	-.102	-.079	-.185*	-.009	-.010	.024	.085	-.080	-.042	-.019
	Sig. (2 colas)	.253	.378	.037	.916	.908	.789	.342	.369	.637	.834
	N	127	126	127	127	126	127	127	127	127	127
2° Bach	r de Pearson	-.175	-.116	-.058	-.069	-.183	-.175	-.050	.040	-.015	-.066
	Sig. (2 colas)	.065	.222	.543	.470	.054	.066	.599	.674	.872	.490
	N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.3.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 3.3)

El análisis de las relaciones entre las variables implicadas en esta hipótesis (HS3.3) en función de los grupos de edad muestra perfiles muy diferentes si se estudia el *estilo adaptativo* o *desadaptativo*.

En el caso del *estilo adaptativo* de afrontamiento de la toma de decisión y los valores, los grupos más pequeños muestran más correlaciones que los grupos de mayor edad (Tabla 66). Así, el grupo de 13 años tiene dos correlaciones significativas del *estilo adaptativo* con los valores *Auto-dirección* ($r = .249$; $p = .047$) y *Conformidad* ($r = .266$; $p = .031$).

El grupo de 14 años obtiene una correlación significativa del *estilo adaptativo* de toma de decisión con el valor *Hedonismo* ($r = .304$; $p = .016$).

El siguiente grupo en tener una correlación significativa es el de los sujetos cuya edad es de 18 años. En este caso son los valores *Logro* ($r = .490$; $p = .002$) y *Poder* ($r = .500$; $p = .002$) los que correlacionan de un modo alto y significativo con el *estilo adaptativo*, siendo la probabilidad menor a .01 en ambos casos.

Los grupos de sujetos con 15, 16, 17 y 19 años no correlacionan de un modo significativo entre los axiomas y el *estilo adaptativo* de afrontamiento de las decisiones. De las correlaciones significativas encontradas en el análisis total de la muestra varios grupos de edad tienen coincidencias.

Por otro lado, tomando en consideración el *estilo desadaptativo* de toma de decisión en el cruce con los valores en función de la edad, el mayor número de correlaciones significativas pertenecen a los grupos de mayor edad (Tabla 25).

Tan solo el grupo de 15 años obtiene una correlación significativa de la variable *estilo desadaptativo* con el con valor *Poder* ($r = .384$; $p = .001$).

Pero como se ha indicado anteriormente, los dos grupos de mayor edad con más de dos sujetos obtienen correlaciones significativas.

El grupo de 18 años presenta hasta tres correlaciones significativas del *estilo desadaptativo* con los valores *Auto-dirección* ($r = -.392$; $p = .016$), *Hedonismo* ($r = -.352$; $p = .033$) y *Logro* ($r = -.379$; $p = .021$). No obstante, es destacable que todas estas correlaciones son negativas, lo que indica que a puntuaciones altas en una variable le corresponden puntuaciones bajas en la otra y viceversa.

Por último, el grupo de 19 años tiene una correlación significativa de las variables para el valor *Poder* ($r = .609$; $p = .027$).

El grupo de 18 coincide en la correlación positiva del valor *Auto-dirección* con la correlación significativa del *estilo desadaptativo* encontrada en el análisis global de toda la muestra final.

Tabla 25.

Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función de la edad

Estilo adaptativo		Autodir.	Benevol.	Conform.	Estimul.	Hedonis.	Logro	Poder	Segurid.	Tradic.	Univers.
13 años	r de Pearson	.249*	.179	.266*	.136	-.036	.213	.034	.072	.143	.059
	Sig. (2 colas)	.047	.148	.031	.271	.772	.084	.788	.564	.248	.635
	N	64	67	66	67	67	67	66	67	67	67
14 años	r de Pearson	.249	.022	-.164	.304*	.205	.227	.421**	.216	.079	.063
	Sig. (2 colas)	.051	.865	.203	.016	.111	.076	.001	.091	.546	.628
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	61	62
15 años	r de Pearson	.142	.112	.205	.178	.063	.182	.000	.153	.078	.067
	Sig. (2 colas)	.243	.359	.090	.144	.607	.133	.998	.208	.524	.585
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
16 años	r de Pearson	.023	-.067	.085	-.049	-.124	.161	-.046	-.166	.109	-.090
	Sig. (2 colas)	.867	.620	.530	.717	.358	.231	.736	.218	.420	.504
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
17 años	r de Pearson	-.045	.070	.021	.014	.037	.111	.053	-.057	.020	-.175
	Sig. (2 colas)	.706	.559	.861	.906	.757	.345	.651	.632	.862	.135
	N	74	73	74	74	74	74	74	74	74	74
18 años	r de Pearson	.282	.113	.233	.112	.209	.490**	.500**	.032	.311	.237
	Sig. (2 colas)	.091	.505	.166	.508	.214	.002	.002	.850	.061	.157
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
19 años	r de Pearson	.091	-.191	-.032	.178	.189	-.140	-.291	-.153	-.375	-.246
	Sig. (2 colas)	.767	.533	.916	.561	.537	.649	.334	.617	.207	.418
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Estilo desadaptativo		Autodir.	Benevol.	Conform.	Estimul.	Hedonis.	Logro	Poder	Segurid.	Tradic.	Univers.
13 años	r de Pearson	-.094	-.011	-.184	.012	-.023	.088	.157	-.036	.005	-.172
	Sig. (2 colas)	.466	.928	.143	.923	.857	.480	.212	.772	.970	.168
	N	63	66	65	66	66	66	65	66	66	66
14 años	r de Pearson	-.204	-.044	-.034	-.227	.092	-.152	.003	-.080	-.119	-.074
	Sig. (2 colas)	.112	.732	.792	.076	.476	.237	.981	.536	.360	.570
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	61	62
15 años	r de Pearson	-.066	-.148	-.077	.010	-.027	.176	.384**	.131	.166	-.006
	Sig. (2 colas)	.592	.223	.530	.933	.828	.147	.001	.284	.173	.962
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
16 años	r de Pearson	-.039	.142	-.115	.043	.097	-.074	-.133	-.212	-.115	.231
	Sig. (2 colas)	.771	.292	.395	.749	.475	.586	.323	.114	.396	.084
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
17 años	r de Pearson	-.055	.003	-.009	.003	-.191	-.116	.051	.108	.108	-.028
	Sig. (2 colas)	.638	.979	.939	.978	.103	.320	.666	.354	.359	.813
	N	75	74	75	75	74	75	75	75	75	75
18 años	r de Pearson	-.392*	-.295	-.107	-.278	-.352*	-.379*	-.301	-.155	-.223	-.275
	Sig. (2 colas)	.016	.076	.528	.096	.033	.021	.070	.360	.184	.099
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
19 años	r de Pearson	.198	-.088	-.336	.048	-.116	.241	.609*	.083	.362	.103
	Sig. (2 colas)	.516	.774	.261	.876	.705	.427	.027	.788	.224	.737
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

* $p < .01$. ** $p < .05$.

2.3.4. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes según la titularidad del centro (HS 3.4)

El análisis de las relaciones entre el *estilo adaptativo* de afrontamiento de la toma de decisión y los diez axiomas del modelo de Schwartz en función de la titularidad del centro de estudio al que asisten los sujetos de la muestra ofrece una correlación significativa entre ambas variables para el valor *Logro* ($r = .194$; $p = .005$) en el grupo de centros de titularidad pública (Tabla 26).

Sin embargo, el número de correlaciones significativas para los sujetos que asisten a centros de titularidad privada es mayor. Los cuatro valores *Auto-dirección* ($r = .243$; $p = .001$), *Conformidad* ($r = .170$; $p = .023$), *Estimulación* ($r = .158$; $p = .035$) y *Logro* ($r = .221$; $p = .003$) tienen una relación significativa con el *estilo adaptativo* de afrontamiento de toma de decisión (Tabla 26).

Por último, el análisis de correlación entre el estilo desadaptativo de toma de decisión y los valores muestra diferencias en función del tipo de titularidad del centro educativo.

Los alumnos que asisten a centros públicos tienen una correlación significativa entre las estrategias desadaptativas y el valor *Poder* ($r = .150$; $p = .031$).

Sin embargo, al igual que el *estilo adaptativo*, las correlaciones del estilo desadaptativo con los valores obtienen mayor número de relaciones significativas en el grupo de sujetos que asisten a un centro de estudio de titularidad privada. El cruce de la variable estilo desadaptativo con los valores *Auto-dirección* ($r = -.232$; $p = .002$), *Benevolencia* ($r = -.242$; $p = .001$), *Conformidad* ($r = -.263$; $p = .000$), *Logro* ($r = -.158$; $p = .036$) y *Tradición* ($r = -.170$; $p = .024$) muestra correlaciones negativas estadísticamente significativas. Estos valores pertenecen a los cuatro valores de orden superior, por lo que no se puede establecer un perfil axiológico concreto.

Tabla 26.

Correlación entre estilos de toma de decisión y dominios de valor en función de la titularidad del centro

Estilo adaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Público	r de Pearson	.042	-.013	.016	.059	-.009	.194**	.136	.000	.048	-.013
	Sig. (2 colas)	.546	.857	.816	.400	.897	.005	.053	.998	.494	.851
	N	205	204	205	205	205	205	205	205	205	205
Privado	r de Pearson	.243**	.145	.170*	.158*	.093	.221**	.132	.068	.095	.018
	Sig. (2 colas)	.001	.053	.023	.035	.216	.003	.078	.366	.206	.810
	N	176	179	178	179	178	179	178	179	178	179
Estilo desadaptativo		Auto-dirección	Benevolencia	Conformidad	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder	Seguridad	Tradicón	Universalismo
Público	r de Pearson	-.044	.095	.069	-.082	-.014	.031	.150*	.041	.112	.001
	Sig. (2 colas)	.526	.175	.324	.240	.841	.654	.031	.560	.108	.990
	N	206	205	206	206	205	206	206	206	206	206
Privado	r de Pearson	-.232**	-.242**	-.263**	-.002	-.074	-.158*	-.037	-.102	-.170*	-.121
	Sig. (2 colas)	.002	.001	.000	.977	.327	.036	.625	.176	.024	.107
	N	175	178	177	178	177	178	177	178	177	178

* $p < .01$. ** $p < .05$.

En el Cuadro 7 se exponen todas las correlaciones significativas encontradas entre el *estilo adaptativo* y los dominios de valor en función de los grupos. Se puede observar que el grupo de 2º ESO tiene una correspondencia total de correlaciones significativas; las cuatro relaciones significativas son también las cuatro relaciones significativas de la muestra final.

El siguiente grupo con mayor coincidencias es el de los sujetos que estudian en centros privados, con tres correspondencias.

Cuadro 7

Resumen de correlaciones significativas del *estilo adaptativo* de toma de decisión y dominios de valor en función de las variables socio-demográficas

	Final	Sexo		Edad						Curso			Titular. centro		
		Masculino	Femenino	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	2º ESO	4º ESO	2º Bach.	Público	Privado
Estilo adaptativo															
Hedonismo															
Estimulación		■									■				■
Auto-dirección		■									■				■
Universalismo															
Benevolencia															
Conformidad															■
Tradicición															
Seguridad															
Poder		■								■		■			
Logro		■	■							■		■	■	■	■
Nº coincidencias		1	2	1	1	0	0	0	2	0	4	1	1	1	3

■ * $p < .01$. ■ ** $p < .05$.

De igual modo, el Cuadro 8 muestra que hay sólo tres grupos con una correspondencia con el análisis global de toda la muestra. Estos grupos son el formado por los varones de la muestra, el grupo de sujetos con 18 años y los que asisten a centros educativos de titularidad privada, que comparten un valor con la muestra final. Este bajo número se debe a que en el total de la muestra sólo hay una correlación significativa entre los valores y el *estilo desadaptativo* de afrontamiento de la tarea decisora.

Cuadro 8

Resumen de correlaciones significativas del *estilo desadaptativo* de toma de decisión y dominios de valor en función de las variables socio-demográficas

Estilo desadaptativo	Sexo		Edad					Curso			Titular. centro				
	Global	Masculino	Femenino	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	2º ESO	4º ESO	2º Bach.	Público	Privado
Hedonismo									■						
Estimulación									■						
Auto-dirección	■								■						■
Universalismo															■
Benevolencia											■				■
Conformidad											■				■
Tradición															■
Seguridad															■
Poder						■				■				■	■
Logro									■	■					■
Nº coincidencias		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

* $p < .01$.
 ** $p < .05$.

3. Análisis de inferencias

3.1. Preferencias de valor de los adolescentes en función de las variables sociodemográficas (OE 5)

3.1.1. Preferencias de valor de los adolescentes en función del sexo (HP 4)

Atendiendo a la preferencia de los dominios de valor ordenando los participantes en función de su sexo, se encuentran diferencias en el orden de la lista resultante.

Los varones se definen en sus preferencias de valor por el *Hedonismo*, la *Auto-dirección* y la *Benevolencia* como valores principales con más de siete puntos de media (*Hedonismo* $\bar{x} = 7.33$; *Auto-dirección* $\bar{x} = 7.25$; *Benevolencia* $\bar{x} = 7.20$). Por el contrario, los valores que menos preferencias reciben son la *Tradicición* y el *Poder* con menos de 6 puntos de media (*Tradicición* $\bar{x} = 5.83$; *Poder* $\bar{x} = 5.28$). La lista resultante con los diez dominios de valor de los varones se encuentra en la Tabla 27.

Tabla 27.

Preferencias de valor grupo de varones

	N	M	DT
Hedonismo	191	7.3325	1.20991
Auto-dirección	193	7.2471	.91288
Benevolencia	193	7.1969	1.01888
Conformidad	193	6.9896	1.11417
Seguridad	193	6.9181	1.02334
Logro	193	6.8847	1.15385
Estimulación	193	6.8169	1.34237
Universalismo	193	6.4560	1.27265
Tradicición	193	5.8333	1.17911
Poder	193	5.2772	1.53737

M= Media; DT= Desviación típica

Por otro lado, las mujeres participantes en la presente investigación muestran mayor preferencia por los valores *Benevolencia*, *Auto-dirección* y *Conformidad* (*Benevolencia* $\bar{x} = 7.40$; *Auto-dirección* $\bar{x} = 7.31$ y *Conformidad* $\bar{x} = 7.26$) al ser los que tienen las puntuaciones mayores. En el final de la lista se encuentran los valores *Tradición* y *Poder* (*Tradición* $\bar{x} = 5.86$; *Poder* $\bar{x} = 4.74$), ambas con puntuaciones medias inferiores a seis puntos. El resultado de la lista jerarquizada se puede observar en la Tabla 28.

Tabla 28.

Preferencias de valor grupo de mujeres

	N	M	DT
Benevolencia	191	7.3958	.90238
Auto-dirección	191	7.3162	.90478
Conformidad	192	7.2552	.98149
Hedonismo	192	7.0781	1.26538
Seguridad	192	6.9771	.86315
Universalismo	192	6.7643	.96915
Logro	192	6.6901	.98632
Estimulación	192	6.3958	1.35481
Tradición	192	5.8604	.98730
Poder	191	4.7408	1.23661

M= Media; DT= Desviación típica

No obstante, la comparación de las medias de cada valor de ambos grupos muestra diferencias y similitudes notables (Tabla 29). Los dominios de valor situados en los primeros puestos de las listas difieren en el primer puesto. No ocurre lo mismo en el segundo valor, coincidente en ambos casos. Por el contrario, los valores situados al final de la lista –*Tradición* y *Poder*- coinciden en ambos casos.

Ambas listas tienen igual número de coincidencias con la jerarquía global –seis coincidencias-, siendo dos de éstas en los valores del comienzo de lista y otras dos en los últimos dominios de valor de la jerarquía. Estas similitudes se observan en el Cuadro 9.

Si se comparan estadísticamente los valores de las medias de los axiomas de las listas de ambos grupos se puede ver que existen diferencias significativas. Para

comprobar estas diferencias se ha realizado un análisis *t de Student* para muestras independientes. Los resultados se presentan en la siguiente Tabla.

Tabla 29.

Contraste de medias de las preferencias de valor en función del sexo

		Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Universalismo	Igualdad de varianzas asumida	1.788	.182	-2.674	383	.008**
Benevolencia	Igualdad de varianzas asumida	.307	.580	-2.024	382	.044*
Conformidad	Igualdad de varianzas asumida	.785	.376	-2.479	382	.014*
Tradición	Igualdad de varianzas no asumida	5.102	.024	-.244	370.56	.807
Seguridad	Igualdad de varianzas asumida	3.677	.056	-.611	383	.542
Poder	Igualdad de varianzas no asumida	12.404	.000	3.769	366.72	.000**
Logro	Igualdad de varianzas asumida	1.884	.171	1.778	383	.076
Hedonismo	Igualdad de varianzas asumida	.043	.836	2.010	381	.045*
Estimulación	Igualdad de varianzas asumida	.001	.974	3.063	383	.002**
Auto-dirección	Igualdad de varianzas asumida	.001	.977	-.743	380	.458

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Observando el resultado de la prueba Levene de igualdad de varianzas, todos los valores, excepto *Poder* y *Tradición*, arrojan diferencias de varianzas no significativas. Por lo tanto, la prueba *t de Student* para muestras independientes muestra diferencias de medias significativas (corrigiendo el estadístico en los dos casos de varianzas estadísticamente diferentes) para los valores *Benevolencia*, *Conformidad* y *Hedonismo* a una probabilidad de .05 y para los valores *Estimulación*, *Poder* y *Universalismo* a una probabilidad de .01.

No obstante, las puntuaciones otorgadas por los varones resultan menos homogéneas que las dadas por las mujeres tal y como se observa en las desviaciones

típicas de cada uno de los dominios de valor. Esto muestra que las mujeres participantes en el estudio presentan un perfil axiológico más claro y homogéneo.

3.1.2. Preferencias de valor de los adolescentes en función del curso (HP 5)

Ordenando a los participantes en los grupos de los cursos de estudio se obtienen tres listados con la ordenación de las preferencias de valor de cada curso. Se toma en consideración observar las diferencias en las variaciones de estas listas para estudiar la evolución de las preferencias a medida que se incrementa la edad y los conocimientos adquiridos.

De tal modo, los sujetos más pequeños de la muestra que cursan 2º de ESO, muestran una mayor preferencia por el valor *Benevolencia*, seguido de *Auto-dirección* y *Conformidad*, los tres con una puntuación mayor a siete puntos. En el extremo opuesto, los valores por los que menor preferencia muestran son *Tradición* y *Poder*.

Estas puntuaciones son muy parecidas a las obtenidas por la muestra final, con seis coincidencias en el orden de ordenación de las preferencias.

No obstante, la dispersión de las puntuaciones individuales de cada axioma respecto a la media es la más alta de los tres cursos, con ocho valores con una desviación típica mayor a la unidad, tal y como se observa en la Tabla 30.

Tabla 30.

Preferencias de valor grupo 2º ESO

	N	M	DT
Benevolencia	146	7.2438	1.03364
Auto-dirección	143	7.2336	.93928
Conformidad	145	7.1103	1.12495
Hedonismo	145	6.9310	1.33284
Seguridad	146	6.8712	.97039
Logro	146	6.7928	1.15047
Estimulación	146	6.4932	1.41433
Universalismo	146	6.4829	1.08235
Tradición	145	5.9793	1.12515
Poder	145	5.0776	1.45551

M= Media; DT= Desviación típica

El grupo de 4º de ESO obtiene el menor número de coincidencias con la ordenación global, teniendo sólo cinco valores colocados en la misma posición.

Los tres valores elegidos en primer lugar por este grupo son los mismos que los de la jerarquía del total de la muestra final, pero colocados en distinto orden. Así, como se observa en la Tabla 31, en primer lugar eligen el valor *Hedonismo*, seguido del valor *Benevolencia* y del axioma *Auto-dirección*. Sin embargo, en este listado los cinco primeros dominios obtienen una puntuación mayor a siete puntos. De este modo, los axiomas colocados en cuarto –*Conformidad*- y quinto lugar –*Seguridad*- están en el mismo orden que el listado global.

El final de la lista está compuesto por los mismo dos valores que se han observado en la mayoría del resto de clasificaciones de los grupos expuestos. Los axiomas *Tradición* y *Poder* obtienen las menores puntuaciones con menos de 6 puntos de preferencia.

En ese listado se encuentran la puntuación más alta (obtenida por el valor *Hedonismo*) y la más baja (para el valor *Poder*) de las clasificaciones de los tres cursos.

Además, la dispersión de las puntuaciones individuales se aleja en torno a una unidad típica de la media.

Tabla 31.

Preferencias de valor grupo 4º ESO

	N	M	DT
Hedonismo	126	7.5119	1.12332
Benevolencia	126	7.3349	.94820
Auto-dirección	127	7.3055	.94510
Conformidad	127	7.1516	1.06073
Seguridad	127	7.0583	.94989
Logro	127	6.8425	1.00287
Estimulación	127	6.8058	1.38869
Universalismo	127	6.7707	1.28876
Tradición	127	5.7795	.97291
Poder	127	4.9626	1.39019

M= Media; DT= Desviación típica

Por último, el listado resultado de analizar las preferencias de valor de los sujetos de la muestra que cursan 2º de Bachillerato muestra una coincidencia total con el orden obtenido en la clasificación global de los 385 sujetos. Además, las puntuaciones obtenidas en cada valor en la clasificación de este grupo y la clasificación total de la muestra son semejantes, con la única diferencia del valor *Poder* es inferior en cuatro centésimas en la lista de 2º de Bachillerato y baja de los 5 puntos.

Al igual que en el grupo de 4º de ESO, las dispersiones de las puntuaciones están cercanas a una desviación típica, mostrando esto una buena homogeneidad de las respuestas en torno a la media.

Tabla 32.

Preferencias de valor grupo 2º de Bachillerato

	N	M	DT
Benevolencia	112	7.3196	.89983
Auto-dirección	112	7.3161	.82730
Hedonismo	112	7.2143	1.17733
Conformidad	112	7.1049	.96658
Seguridad	112	6.9214	.90538
Logro	112	6.7188	1.06338
Universalismo	112	6.5926	1.01658
Estimulación	112	6.5298	1.24847
Tradición	112	5.7518	1.14726
Poder	112	4.9777	1.41523

M= Media; DT= Desviación típica

Comparando las puntuaciones de cada grupo para cada valor con ANOVA de un factor, se puede ver que existe una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones medias obtenidas para el valor *Hedonismo* (Tabla 33). La probabilidad de que las diferencias entre las medias de las puntuaciones de los tres grupos en el valor *Hedonismo* sean por azar es menor a .01 ($p = .001$).

Tabla 33.

Análisis de varianza de las preferencias de valor en función del curso

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Auto-dirección	Inter-grupos	.536	2	.268	.323	.724
	Intra-grupos	313.796	379	.828		
	Total	314.332	381			
Benevolencia	Inter-grupos	.651	2	.325	.347	.707
	Intra-grupos	357.183	381	.937		
	Total	357.833	383			
Conformidad	Inter-grupos	.163	2	.082	.073	.930
	Intra-grupos	427.709	381	1.123		
	Total	427.872	383			
Estimulación	Inter-grupos	7.578	2	3.789	2.050	.130
	Intra-grupos	706.047	382	1.848		
	Total	713.626	384			
Hedonismo	Inter-grupos	22.761	2	11.380	7.622	.001**
	Intra-grupos	567.400	380	1.493		
	Total	590.161	382			
Logro	Inter-grupos	.918	2	.459	.395	.674
	Intra-grupos	444.161	382	1.163		
	Total	445.079	384			
Poder	Inter-grupos	1.065	2	.532	.263	.769
	Intra-grupos	770.894	381	2.023		
	Total	771.958	383			
Seguridad	Inter-grupos	2.484	2	1.242	1.390	.250
	Intra-grupos	341.217	382	.893		
	Total	343.700	384			
Tradición	Inter-grupos	4.132	2	2.066	1.758	.174
	Intra-grupos	447.664	381	1.175		
	Total	451.796	383			
Universalismo	Inter-grupos	5.672	2	2.836	2.194	.113
	Intra-grupos	493.848	382	1.293		
	Total	499.520	384			

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Para comprobar entre qué grupo se dan dichas diferencias de medias se realizó un contraste *post-hoc*. Asumiendo el desequilibrio del tamaño de los grupos y la diferencia de varianzas, se eligieron contrastes para estas características muestrales (Turkey HSD, Scheffe, LSD y Games-Howell).

En la Tabla 22 se puede comprobar que las diferencias se encuentran entre el grupo de 2º y 4º de ESO y siendo estadísticamente significativa con una probabilidad inferior al .01 para todos los casos.

Tabla 34.

Contrastes *post-hoc* análisis de varianza inter-curso

	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukey HSD	2o ESO	4o ESO	-.58087(*)	.14882	.000**
		2o Bachillerato	-.28325	.15372	.157
	4o ESO	2o ESO	.58087(*)	.14882	.000**
		2o Bachillerato	.29762	.15869	.147
	2o Bachillerato	2o ESO	.28325	.15372	.157
		4o ESO	-.29762	.15869	.147
Scheffe	2o ESO	4o ESO	-.58087(*)	.14882	.001**
		2o Bachillerato	-.28325	.15372	.184
	4o ESO	2o ESO	.58087(*)	.14882	.001**
		2o Bachillerato	.29762	.15869	.174
	2o Bachillerato	2o ESO	.28325	.15372	.184
		4o ESO	-.29762	.15869	.174
LSD	2o ESO	4o ESO	-.58087(*)	.14882	.000**
		2o Bachillerato	-.28325	.15372	.066
	4o ESO	2o ESO	.58087(*)	.14882	.000**
		2o Bachillerato	.29762	.15869	.061
	2o Bachillerato	2o ESO	.28325	.15372	.066
		4o ESO	-.29762	.15869	.061
Games-Howell	2o ESO	4o ESO	-.58087(*)	.14922	.000**
		2o Bachillerato	-.28325	.15693	.170
	4o ESO	2o ESO	.58087(*)	.14922	.000**
		2o Bachillerato	.29762	.14964	.117
	2o Bachillerato	2o ESO	.28325	.15693	.170
		4o ESO	-.29762	.14964	.117

* $p < .01$. ** $p < .05$.

3.1.3. Preferencias de valor de los adolescentes en función de la edad (HP6)

El estudio de las preferencias de valor de los sujetos de la muestra en función de la edad arroja diferencias y similitudes.

En las Tablas 35 a 41, con las preferencias de valor de cada grupo de edad, se puede observar que los dominios de valor con mayor puntuación de preferencia son *Auto-dirección*, *Benevolencia*, *Hedonismo* y *Conformidad*. Si bien, aunque ocupan de manera mayoritaria los primeros puestos de la mayoría de las listas, la colocación en cada grupo de edad concreto es diferente.

La *Benevolencia* aumenta progresivamente desde el primer grupo de edad para situarse posteriormente en los primeros puestos de las listas, de los que desaparece en beneficio de otros axiomas.

Lo mismo ocurre con *Auto-dirección*, que aparece en los primeros lugares de todos los grupos, salvo en el de 19 años.

Por último, el axioma *Conformidad* aparece en los primeros grupos -13 y 14 años- para desaparecer de los primeros tres puestos y volver a aparecer con un alto índice de prioridad en el grupo de 19 años-. No obstante, en los grupos de 17 y 18 años este axioma tiene un valor superior a los siete puntos, al igual que los tres primeros valores de las listas correspondiente a estos grupos.

Todas estas preferencias positivas muestran que los grupos de 13, 15, 16, 17 y 18 años están definidos por axiomas pertenecientes a los valores de orden superior *Apertura al cambio* y *Auto-trascendencia*. Por el contrario, los grupos de 14 y 19 años se sitúan en valores situados indistintamente en los cuatro valores de orden superior y, en algunos casos, enfrentados y, por lo tanto, con un cumplimiento incompatible según el desarrollo teórico del modelo de Schwartz.

Los valores situados al final de las listas se mantienen de manera uniforme en los diez grupos de edad. Así, en todos ellos aparece el axioma *Tradición* en penúltimo lugar y *Poder* en último lugar. Estos axiomas elegidos en último lugar pertenecen a los valores de orden superior *Auto-beneficio* y *Conservadurismo*.

Observando los grupos individualmente, el grupo de 13 años destaca por tener un solo valor *-Poder-* por debajo de los seis puntos de media. Además, la homogeneidad de las puntuaciones sigue siendo alta como indican las desviaciones típicas obtenidas. Estos datos quedan reflejados en la Tabla 35.

Tabla 35.

Preferencias de valor grupo 13 años

	N	M	DT
Benevolencia	67	7.3582	.89952
Auto-dirección	64	7.2750	.85561
Conformidad	66	7.1667	1.09398
Logro	67	6.8993	.89513
Seguridad	67	6.8418	.91290
Hedonismo	67	6.7239	1.30930
Universalismo	67	6.5504	.98258
Estimulación	67	6.4179	1.37479
Tradicición	67	6.1104	1.03823
Poder	66	4.9470	1.24693

M= Media; DT= Desviación típica

A continuación, el grupo de 14 años se define por dominios situados en valores de orden superior opuestos *-Apertura al cambio y Conservadurismo-*, ya que tiene cuatro valores cuya puntuación media es superior a siete puntos. Además, nueve de los diez axiomas muestran una homogeneidad de las puntuaciones superior a una desviación típica, lo que denota una mayor dispersión de las puntuaciones en el rango, tal y como se observa en la Tabla 36.

Tabla 36.

Preferencias de valor grupo 14 años

	N	M	DT
Auto-dirección	62	7.2806	.94814
Benevolencia	62	7.1935	1.12845
Conformidad	62	7.1169	1.16710
Hedonismo	62	7.0968	1.33625
Seguridad	62	6.8613	1.08316
Logro	62	6.7379	1.30606
Estimulación	62	6.5269	1.47418
Universalismo	62	6.5101	1.13786
Tradicición	61	5.9508	1.16714
Poder	62	5.2016	1.64020

M= Media; DT= Desviación típica

En la Tabla 37 se observa que el grupo de 15 años muestra cinco axiomas con una puntuación media superior a siete puntos –*Benevolencia, Hedonismo, Auto-dirección, Conformidad y Seguridad*-. Algunos de estos valores se sitúan enfrentados –*Hedonismo y Conformidad* o *Seguridad y Auto-dirección*-. Esto mismo ocurre con el grupo de 16 años, dado que se obtienen puntuaciones superiores a 7 puntos en los mismos valores, tal y cómo se aprecia en la Tabla 38 .

Tabla 37.

Preferencias de valor grupo 15 años

	N	M	DT
Benevolencia	69	7.2580	1.11308
Hedonismo	69	7.2464	1.15880
Auto-dirección	69	7.2029	1.05857
Conformidad	69	7.1848	1.10285
Seguridad	69	7.0203	.86714
Logro	69	6.7283	1.14302
Estimulación	69	6.5990	1.36671
Universalismo	69	6.5380	1.11994
Tradicición	69	5.8174	1.04078
Poder	69	4.9094	1.43676

M= Media; DT= Desviación típica

Tabla 38.

Preferencias de valor grupo 16 años

	N	M	DT
Hedonismo	57	7.7895	1.08540
Auto-dirección	57	7.3439	.85837
Benevolencia	57	7.3193	.91563
Seguridad	57	7.0491	1.01649
Conformidad	57	7.0175	1.05841
Estimulación	57	6.9357	1.39648
Logro	57	6.8860	.99896
Universalismo	57	6.7566	.95297
Tradición	57	5.7088	.94798
Poder	57	4.9211	1.47763

M= Media; DT= Desviación típica

Al igual que ocurre en otros casos, el grupo de 17 años presenta cuatro valores con una puntuación media superior a 7 puntos. Además, tres de estos valores son los que menor desviación típica obtienen, por lo que hay coincidencia de los sujetos de este grupo por otorgar a dichos valores una puntuación alta (Tabla 39).

Tabla 39.

Preferencias de valor grupo 17 años

	N	M	DT
Benevolencia	74	7.2243	.83548
Hedonismo	74	7.1892	1.17247
Auto-dirección	75	7.1600	.81870
Conformidad	75	7.0367	.96885
Seguridad	75	6.9387	.98583
Logro	75	6.7033	1.08093
Universalismo	75	6.5450	1.49459
Estimulación	75	6.4844	1.19218
Tradición	75	5.7173	1.07557
Poder	75	5.1200	1.25967

M= Media; DT= Desviación típica

Algo similar al caso anterior ocurre con el grupo de 18 años, dado que los mismos cuatro valores obtienen una puntuación superior a siete puntos y con

desviaciones típicas bajas (cercanas o inferiores a la unidad), tal y como se observa en la Tabla 40.

Tabla 40.

Preferencias de valor grupo 18 años

	N	M	DT
Auto-dirección	37	7.6108	.84715
Benevolencia	37	7.4703	.96519
Hedonismo	37	7.0946	1.27931
Conformidad	37	7.0743	1.00496
Universalismo	37	6.8514	1.03323
Seguridad	37	6.8270	.77052
Logro	37	6.8176	1.08277
Estimulación	37	6.7117	1.40362
Tradicición	37	5.7892	1.03703
Poder	37	4.9527	1.51364

M= Media; DT= Desviación típica

En el grupo de 19 años reaparece en los primeros puestos de preferencia el valor *Conformidad*, que había aparecido en los tres primeros lugares en los grupos de menor edad para desaparecer posteriormente, aunque situándose en todo momento en la mitad superior de la lista en los grupos de 15, 16, 17 y 18 años.

En este listado desaparece de los primeros puestos de jerarquía el valor *Auto-dirección*, presente hasta el momento en los anteriores seis grupos de edad.

Es destacable, además, que la mayoría de las puntuaciones obtienen unas desviaciones típicas inferiores a uno, mostrando así una alta homogeneidad en torno a la media de sus puntuaciones. Estos datos se pueden encontrar en la Tabla 41.

Tabla 41.

Preferencias de valor grupo 19 años

	N	M	DT
Benevolencia	13	7.5692	.73415
Conformidad	13	7.5192	.82577
Hedonismo	13	7.5000	.84163
Seguridad	13	7.4000	.82865
Auto-dirección	13	7.3231	.91118
Universalismo	13	6.8654	.69309
Estimulación	13	6.7436	1.33440
Logro	13	6.6731	.79964
Tradicición	13	5.7077	1.73516
Poder	13	4.6346	1.52962

M= Media; DT= Desviación típica

Se han comparado estadísticamente las puntuaciones medias de cada valor entre los distintos grupos de edad. Para ello, se ha realizado una prueba de ANOVA, resultando los datos presentados en la Tabla 42. En ella se puede observar que tan sólo hay diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones otorgadas al dominio de valor *Hedonismo*, con una significatividad inferior a .01 ($F_{3,73} = .001$).

No obstante, asumiendo el desequilibrio del tamaño de los grupos y la diferencia de varianzas, se ha tratado de realizar contrastes post-hoc mediante los índices C de Dunnett, Scheffé y Games-Howell. Sin embargo, no ha sido posible obtener el resultado al haber al menos un grupo con menos de dos sujetos. Por este motivo no es posible establecer entre qué grupos se encuentra la diferencia estadísticamente significativa para la puntuación del valor *Hedonismo*.

Tabla 42.

Análisis de varianza de las preferencias de valor en función de la edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Auto-dirección	Inter-grupos	7.596	9	.844	1.024	.420
	Intra-grupos	306.735	372	.825		
	Total	314.332	381			
Benevolencia	Inter-grupos	4.515	9	.502	.531	.852
	Intra-grupos	353.318	374	.945		
	Total	357.833	383			
Conformidad	Inter-grupos	7.487	9	.832	.740	.672
	Intra-grupos	420.385	374	1.124		
	Total	427.872	383			
Estimulación	Inter-grupos	21.511	9	2.390	1.295	.238
	Intra-grupos	692.115	375	1.846		
	Total	713.626	384			
Hedonismo	Inter-grupos	42.544	9	4.727	3.220	.001**
	Intra-grupos	547.617	373	1.468		
	Total	590.161	382			
Logro	Inter-grupos	4.514	9	.502	.427	.921
	Intra-grupos	440.565	375	1.175		
	Total	445.079	384			
Poder	Inter-grupos	11.609	9	1.290	.634	.768
	Intra-grupos	760.349	374	2.033		
	Total	771.958	383			
Seguridad	Inter-grupos	5.965	9	.663	.736	.676
	Intra-grupos	337.735	375	.901		
	Total	343.700	384			
Tradición	Inter-grupos	9.824	9	1.092	.924	.504
	Intra-grupos	441.972	374	1.182		
	Total	451.796	383			
Universalismo	Inter-grupos	11.113	9	1.235	.948	.483
	Intra-grupos	488.407	375	1.302		
	Total	499.520	384			

* $p < .01$. ** $p < .05$.

En el Cuadro 9 se observa un resumen de los dominios de valor que ocupan los primeros y últimos puestos de las listas de preferencia según el grupo de edad.

Cuadro 9.

Resumen de las preferencias de valor en función de la edad

13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años
Benevol.	Autodir.	Benevol.	Hedon.	Benevol.	Autodir.	Benevol.
Autodir.	Benevol.	Hedon.	Autodir.	Hedon.	Benevol.	Conform.
Conform.	Conform.	Autodir.	Benevol.	Autodir.	Hedon.	Hedon.
	Hedon.			Conform.	Conform.	
		Tradición	Tradición	Tradición	Tradición	Tradición
Poder	Poder	Poder	Poder	Poder	Poder	Poder

Además, en el Cuadro 10 se puede observar que los grupos de 13, 15 y 17 años son los que tienen un mayor número de coincidencias -7, 6 y 8 respectivamente- con el listado jerárquico global.

3.1.4. Preferencias de valor de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HP 7)

La titularidad de los centros de estudios determina, en muchos casos, el contenido educativo extracurricular de los centros. Así, puede haber centros que enfoquen su enseñanza axiológica en un sentido debido a una confesión religiosa o al carácter propio que da identidad a dicho centro. Por el contrario, tener un contenido axiológico amplio y no sesgado. Cualquiera de las opciones deberían quedar reflejadas en las preferencias de valor mostradas por los alumnos de cada tipo de titularidad de centro. En este sentido es importante analizar los listados con las prioridades de valor de cada uno de los dos grupos.

Los alumnos que estudian en centro de titularidad pública muestran predilección por el valor *Auto-dirección*, *Benevolencia*, *Hedonismo* y *Conformidad*. Estos seis axiomas obtienen más de siete puntos de puntuación media de los ítems que los componen, como se ve en la Tabla 43.

La lista de este grupo finaliza con los mismos valores –*Tradición y Poder*- que hemos observado en los grupos de clasificación de edad, curso, etc.

Si se observa la dispersión de las respuestas, los primeros valores de la lista tienen menor distancia respecto a la media y, en consecuencia, menor desviación típica que los valores del final de la lista.

Tabla 43.

Preferencias de valor grupo centros de titularidad pública

	N	M	DT
Auto-dirección	206	7.3136	.94208
Benevolencia	205	7.2605	.98152
Hedonismo	205	7.1951	1.33430
Conformidad	206	7.1432	1.04770
Seguridad	206	6.9136	.93980
Logro	206	6.7512	1.16229
Universalismo	206	6.6086	1.22286
Estimulación	206	6.4757	1.46067
Tradición	206	5.6146	1.10695
Poder	206	4.9211	1.48082

M= Media; DT= Desviación típica

Por otro lado, los participantes que cursan estudios en centros de titularidad privada/concertada tienen un listado de preferencia de valores similar a los de titularidad pública, con la única diferencia de la alteración en el orden de los dos primeros valores –*Benevolencia y Auto-dirección*- y los que ocupan el séptimo y octavo lugar –*Estimulación y Universalismo*-.

Además, las respuestas de estos sujetos se encuentran menos alejadas de la media que los del grupo de centros públicos, tal y como se observa en las menores desviaciones típicas (Tabla 44).

Tabla 44.

Preferencias de valor grupo centros de titularidad privada

	N	M	DT
Benevolencia	179	7.3363	.95032
Auto-dirección	176	7.2443	.86828
Hedonismo	178	7.2163	1.13228
Conformidad	178	7.0983	1.07002
Seguridad	179	6.9866	.95437
Logro	179	6.8296	.97021
Estimulación	179	6.7579	1.22846
Universalismo	179	6.6110	1.04119
Tradición	178	6.1157	.99891
Poder	178	5.1138	1.34224

M= Media; DT= Desviación típica

No obstante, a pesar de las coincidencias encontradas en el orden de jerarquización de los valores, si se analizan las diferencias de las puntuaciones otorgadas para cada valor en cada uno de los grupos se encuentran diferencias significativas. Para realizar este análisis se ha llevado a cabo un contraste de medias para grupos independientes, obteniendo que las diferencias encontradas entre ambos grupos para los valores *Estimulación* y *Tradición* no son esperables por azar y son, en consecuencia, estadísticamente significativas. La probabilidad de la diferencia para el valor *Estimulación* es menor a .05 ($p = .04$), mientras que la probabilidad esperable de la diferencia para el valor *Tradición* es menor a .01 ($p > .000$) (Tabla 45). Al ser un contraste entre dos grupos no se realiza análisis *post-hoc*.

Tabla 45.

Contraste de medias de las preferencias de valor en función de la titularidad del centro

		Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Auto-dirección	Igualdad de varianzas asumida	2.015	.157	.743	380	.458
Benevolencia	Igualdad de varianzas asumida	.278	.598	-.766	382	.444
Conformidad	Igualdad de varianzas asumida	.275	.601	.415	382	.679
Estimulación	Igualdad de varianzas no asumida	5.285	.022	-2.059	382.605	.040*
Hedonismo	Igualdad de varianzas asumida	2.474	.117	-.166	381	.868
Logro	Igualdad de varianzas asumida	3.560	.060	-.712	383	.477
Poder	Igualdad de varianzas asumida	.989	.321	-1.327	382	.185
Seguridad	Igualdad de varianzas asumida	.005	.944	-.755	383	.451
Tradición	Igualdad de varianzas asumida	3.356	.068	-4.628	382	.000**
Universalismo	Igualdad de varianzas asumida	.587	.444	-.021	383	.983

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Por último, ambos grupos tienen el mismo número de coincidencias con el listado general. Ocho de los valores de los listados de preferencias de los grupos de titularidad pública y privada/concertada están colocados en el mismo orden que el listado de preferencias global, tal y como se observa en el Cuadro 10.

El Cuadro 10 permite comparar la jerarquización hecha por cada grupo de clasificación según los criterios de sexo, edad, curso y titularidad de centro con el listado de preferencias de la muestra final. Dicha ordenación está representada visualmente con un color para cada puesto para facilitar la comparación e interpretación de los datos.

La última fila muestra numéricamente el número de factores que cada grupo tiene colocado en el mismo orden que el listado de preferencias global. De este modo

podemos observar que el grupo de 2º de bachillerato jerarquiza sus preferencias del mismo modo que los 385 sujetos de la muestra final.

Cuadro 10.

Resumen de las preferencias de valor en función de las variables socio-demográficas

	Sexo		Curso			Edad						Titular. centro		
	Masculino	Femenino	2º ESO	4º ESO	2º Bach.	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	Público	Privado
Benevolencia	1º	3º	1º	2º	1º	1º	2º	1º	3º	1º	2º	1º	2º	1º
Auto-dirección	2º	2º	2º	3º	2º	2º	1º	3º	2º	3º	1º	5º	1º	2º
Hedonismo	3º	1º	4º	1º	3º	6º	4º	2º	1º	2º	3º	3º	3º	3º
Conformidad	4º	4º	3º	4º	4º	3º	3º	4º	5º	4º	4º	2º	4º	4º
Seguridad	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	4º	5º	6º	4º	5º	5º
Logro	6º	6º	7º	6º	6º	4º	6º	6º	7º	6º	7º	8º	6º	6º
Universalismo	7º	8º	6º	8º	7º	7º	8º	8º	8º	7º	5º	6º	7º	8º
Estimulación	8º	7º	8º	7º	8º	8º	7º	7º	6º	8º	8º	7º	8º	7º
Tradición	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º	9º
Poder	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º	10º
Nº coincidencias	6	6	6	5	10	7	4	6	3	8	5	4	8	8

3.2. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de las variables sociodemográficas (OE 6)

El objetivo de este análisis es comprobar si existen diferencias en la *importancia* asignada por los adolescentes a los temas sobre los que deciden habitualmente. Para ello se han estudiado las respuestas de los sujetos, clasificando la muestra en los grupos que

determinan las variables sociodemográficas manejadas en la investigación –sexo, edad, curso de estudio y titularidad del centro de estudio–.

3.2.1. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función del sexo (HP 8)

La ordenación y el análisis de los datos en función del sexo muestran una diferencia estadísticamente significativa en la *importancia* otorgada a los temas habituales sobre los que han de decidir entre varones y mujeres, como se observa en la Tabla 46.

Tabla 46.

Contraste de medias de la *importancia* en función del sexo

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Igualdad de varianzas no asumida	22.036	.000	-6.055	347.850	.000**

** $p < .01$.

En la Tabla 47 se observa que las mujeres ($\bar{x} = 104.45$) dan más *importancia* a los temas de decisión que los varones ($\bar{x} = 96.29$), aunque las respuestas de estos últimos están más dispersadas en torno a la media como muestra la desviación típica ($\sigma = 15.025$).

Tabla 47.

Media de las puntuaciones de *importancia* en los grupos de sexo

	N	M	DT
Varones	191	96.29	15.025
Mujeres	190	104.45	10.974

M= Media; DT= Desviación típica

3.2.2. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función del curso (HP 9)

De igual manera, la comparación de las puntuaciones de *importancia* de los grupos formados por el criterio “curso de estudio” no muestra diferencias estadísticamente significativas (Tabla 47). Es decir, los sujetos valoran el mismo nivel de *importancia* los temas de decisión independientemente del nivel académico que estén estudiando.

Tabla 48.

Análisis de varianza de la *importancia* en función del curso

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	298.546	2	149.273	.787	.456
Intra-grupos	71698.908	378	189.680		
Total	71997.454	380			

3.2.3. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de la edad (HP10)

En tercer lugar, el análisis de las diferencias a las respuestas de *importancia* en función de la edad no arrojan resultados de significatividad estadística, ya que la probabilidad asociada al valor de F es superior a .05 ($F_{9,371} = 1.829$; $p = 0.62$) (Tabla 49). Este resultado confirma la inexistencia de diferencias encontradas en el análisis por cursos.

Tabla 49.

Análisis de varianza de la *importancia* en función de la edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3059.230	9	339.914	1.829	.062
Intra-grupos	68938.224	371	185.817		
Total	71997.454	380			

3.2.4. Diferencias en la importancia otorgada a los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP11)

Por último, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la media de las puntuaciones de *importancia* otorgada en función de la titularidad, privada o pública, de los centros académicos, como se ve en la Tabla 50.

Tabla 50.

Contraste de medias de la *importancia* en función de la titularidad del centro

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Igualdad de varianzas asumida	.967	.326	.163	379	.871

En resumen, sólo la clasificación de los respuestas de la muestra en los grupos de sexo de los sujetos da como resultado una diferencia estadísticamente significativa de las medias.

3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de las variables sociodemográficas (OE 7)

A continuación se analizan las diferencias halladas en los sujetos en cuanto a la *dificultad* de tomar una decisión acerca de los temas propuestos en el instrumento de Gambara y González (2006). Dichas respuestas se analizan, al igual que en la hipótesis anterior (HP11), en función de los grupos que se forman por la clasificación de la muestra por las variables sociodemográficas.

3.3.1. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función del sexo (HP 12)

El análisis de las puntuaciones dadas por los sujetos de los grupos formados por el sexo muestran una diferencia estadísticamente significativa. Como se observa en la Tabla 51, el estadístico de contraste *t de Student* tiene una probabilidad asociada menor a .01 ($t = -3.772$; $p = .000$). Este resultado indica que las diferencias se deben a diferencias entre ambos sexos y no a la variabilidad propia del azar.

Tabla 51.

Contraste de medias de la *dificultad* en función del sexo

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Igualdad de varianzas no asumida	6.860	.009	-3.772	367.205	.000**

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Además, observando la Tabla 52 se comprueba que la mayor media pertenece al grupo de mujeres. Dado que otorgan mayor *dificultad* a la tarea de adoptar una decisión al respecto de los temas planteados en el instrumento.

Tabla 52.

Media de las puntuaciones de *dificultad* en los grupos de sexo

	N	M	DT
Varones	189	72.65	15.487
Mujeres	189	78.24	13.250

M= Media; DT= Desviación típica

3.3.2. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de curso (HP 13)

El ANOVA presentado en la Tabla 53 analiza las diferencias dadas por los sujetos de la muestra a la variable *dificultad* de adoptar una decisión en función del nivel académico que estén cursando. El resultado muestra que no existencias diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones dadas a la variable *dificultad*.

Tabla 53.

Análisis de varianza de la *importancia* en función del curso

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1064.342	2	532.171	2.495	.084
Intra-grupos	79987.099	375	213.299		
Total	81051.442	377			

3.3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de la edad (HP 14)

El tercer análisis cruza la variable *importancia* con los grupos de edad. Dicho análisis, al igual que en el contraste en función del curso, no muestra diferencias estadísticamente significativas en la valoración de *dificultad* de la toma de decisiones por parte de los diferentes grupos (Tabla 54).

Tabla 54.

Análisis de varianza de la *importancia* en función de la edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3503.079	9	389.231	1.847	.059
Intra-grupos	77548.363	368	210.729		
Total	81051.442	377			

3.3.4. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP15)

Lo mismo sucede con el análisis de las puntuaciones de *dificultad* dadas por los sujetos pertenecientes a los dos tipos de centros educativos –público y privado-. El contraste de medias (Tabla 55) muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por los miembros de cada grupo, ya que la probabilidad asociada al estadístico t de contraste es mayor de .05 ($t = 1.101$; $p = .272$).

Tabla 55.

Contraste de medias de la *dificultad* en función de la titularidad del centro

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Igualdad de varianzas asumida	.980	.323	1.101	376	.272

De las cuatro variables clasificatorias manejadas, sólo el análisis de las respuestas en función del sexo de muestra diferencias estadísticamente significativas.

3.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE 8)

En este apartado se pretende analizar los resultados correspondientes al objetivo específico 8 comparando las puntuaciones dadas por los sujetos de la muestra en función de los grupos que forman las variables sociodemográficas sexo, edad, curso académico y titularidad del centro de estudio.

3.4.1. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 16)

El análisis de la primera variable entre los dos grupos, formados por la variable sexo, revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Como se observa en la Tabla 56, el contraste de medias de las puntuaciones de ambos grupos da como resultado una t de 2.646 ($t = 2.646$) cuya probabilidad es menor a .01 ($p = .008$).

Tabla 56.

Contraste de medias del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función del sexo

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Igualdad de varianzas asumida	.147	.702	2.646	382	.008**

** $p < .01$.

En esta diferencia significativa es el grupo de varones el que obtiene la mayor puntuación ($\bar{x} = 12.39$), frente al grupo de mujeres ($\bar{x} = 11.36$). Esto indica que los varones emplean con mayor frecuencia estrategias adaptativas de toma de decisión (Tabla 57).

Tabla 57.

Media de las puntuaciones del *estilo adaptativo* de toma de decisión en los grupos de sexo

	N	M	DT
Varones	192	12.39	2.697
Mujeres	192	11.66	2.703

M= Media; DT= Desviación típica

3.4.2. Diferencias en el uso del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función del curso (HP 17)

Para el contraste de las diferencias de las puntuaciones en función de los tres cursos se realiza un ANOVA. El estadístico de contraste de este análisis, F, tiene un valor de .711 ($F = .711$) y la probabilidad asociada a este valor es mayor a .05, por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

Tabla 58.

Análisis de varianza del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función del curso

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10.550	2	5.275	.711	.492
Intra-grupos	2825.283	381	7.415		
Total	2835.833	383			

3.4.3. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 18)

Al igual que el análisis anterior, para el contraste de las diferencias de las puntuaciones de la variable *estilo adaptativo* en función de la edad se emplea un ANOVA al tener más de dos grupos de clasificación de la muestra (Tabla 59). El resultado de este análisis evidencia la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($F_{9,374} = 1.185$) al ser la probabilidad del estadístico mayor a .05 ($p = .303$).

Tabla 59.

Análisis de varianza del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función de la edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	78.634	9	8.737	1.185	.303
Intra-grupos	2757.199	374	7.372		
Total	2835.833	383			

3.4.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP19)

El último análisis, realizado mediante un contraste de medias, examina las diferencias existentes entre las puntuaciones de los grupos formados por los sujetos que acuden a centros de estudios de titularidad pública y los que acuden a centros de estudio de titularidad privada. La *t* de *Student* resultante de este análisis tiene un valor de -1.858 ($t = -1.858$) y la probabilidad de dicho valor es mayor a .05, por lo que se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisiones en función de la titularidad del centro.

Tabla 60.

Contraste de medias del *estilo adaptativo* de toma de decisión en función de la titularidad del centro

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Igualdad de varianzas asumida	.134	.715	-1.858	382	.064

Por lo tanto, sólo la variable sexo determina diferencias estadísticamente significativas en el empleo de estrategias adaptativas de toma de decisión.

3.5. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisiones (OE 9)

En último lugar se encuentran las hipótesis que proponen la existencia de diferencias en el empleo frecuente de estrategias no adaptativas en función de las variables sociodemográficas (HP20, HP 21, HP22 y HP23).

Siguiendo la metodología aplicada anteriormente, se crean grupos en función de las variables sexo, curso de estudio, edad y titularidad del centro que actúan como criterio de clasificación para la posterior comparación de medias.

Los resultados obtenidos de estos contrastes muestran que no existe ninguna diferencia en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión en función de las variables anteriormente mencionadas.

3.5.1. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 20)

En la Tabla 60 se observa que en el contraste de medias de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos –varón y mujer- en el empleo de estrategias desadaptativas, la probabilidad asociada al estadístico de contraste es mayor a .05, por lo que no se considera una diferencia estadísticamente significativa. Es decir, las diferencias encontradas entre ambas medias son esperables por el azar y no se deben a diferencias debidas por el sexo.

Tabla 61.

Contraste de medias del *estilo desadaptativo* de toma de decisión en función del sexo

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Igualdad de varianzas asumida	.252	.616	1.081	382	.280

3.5.2. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función del curso (HP 21)

De igual modo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de desadaptativas de toma de decisión en función del curso de estudio, como se muestra en el resultado del ANOVA con los tres grupos ($F_{2,381} = 1.387$; $p = .251$) (Tabla 62). Las diferencias en las puntuaciones no se deben a desigualdades entre los grupos.

Tabla 62.

Análisis de varianza del *estilo desadaptativo* de toma de decisión en función del curso

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. (2 colas)
Inter-grupos	18.681	2	9.341	1.387	.251
Intra-grupos	2565.545	381	6.734		
Total	2584.227	383			

3.5.3. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 22)

En un análisis más detallado empleando los grupos de edad, tampoco se han encontrado diferencias significativas en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión. Los grupos con menor edad emplean las estrategias evitativas y delegatorias de toma de decisión en la misma medida que los sujetos de mayor edad, como se observa en los resultados de la Tabla 63.

Tabla 63.

Análisis de varianza del *estilo desadaptativo* de toma de decisión en función de la edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. (2 colas)
Inter-grupos	71.106	9	7.901	1.176	.309
Intra-grupos	2513.121	374	6.720		
Total	2584.227	383			

3.5.4. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP23)

Por último, el análisis de las respuestas de los dos grupos formados por el tipo de centro –público y privado- no arrojan diferencias estadísticamente significativas. Los sujetos de ambos grupos utilizan indistintamente estrategias de toma de decisión que buscan la evitación o la delegación de la tarea.

Tabla 64.

Contraste de medias del *estilo desadaptativo de toma de decisión en función de la titularidad*

	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de student para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2 colas)
Igualdad de varianzas asumida	.007	.932	-.576	382	.565

Por lo tanto, no hay ninguna variable sociodemográfica que explique diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión.

Valorando en conjunto el efecto de las variables sociodemográficas en la valoración de *importancia* (HP8, HP 9, HP10 y HP11) y *dificultad* (HP12, HP 13, HP14 y HP15) de los temas habituales de toma de decisión y el uso de *estrategias adaptativas* (HP16, HP 17, HP18 y HP19) y *desadaptativas* (HP20, HP 21, HP22 y HP23), se puede observar en la Tabla 65, qué variables independientes muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes.

Tabla 65.

Resumen de diferencias de medias significativas de *importancia, dificultad, estilo adaptativo y estilo desadaptativo de toma de decisión*

	Sexo	Edad	Curso de estudio	Titularidad del centro
Importancia	t = -6.055 p = .000	-	-	-
Dificultad	t = -3.772 p = .000	-	-	-
Estilo adaptativo de toma de decisión	t = 2.646 p = .008	-	-	-
Estilo adaptativo de toma de decisión	-	-	-	-

Se observa que el sexo es la única variable que tiene un efecto estadísticamente significativo en las diferencias encontradas en las puntuaciones dadas a la *importancia* y *dificultad* de los temas habituales de toma de decisión de los adolescentes y al uso de

estrategias adaptativas de toma de decisión, siendo el grupo de mujeres las que tienen las puntuaciones mayores en las variables *dificultad* e *importancia* y, por el contrario, el grupo de varones los que puntúan más alto en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión.

Capítulo VI. Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido analizar el funcionamiento de la estructura de valores de los adolescentes y su relación con la toma de decisiones. Tomando, por un lado, los valores representados en los diez axiomas del modelo de Schwartz (1992) y, por otro, la toma de decisión representada por las valoraciones de *dificultad* e *importancia*; así como los *estilos de toma de decisión* preferentes. La presente investigación tiene especial relevancia en tanto en cuanto el análisis de las relaciones de dichas variables tiene lugar en una etapa vital clave para el desarrollo de la personalidad.

Si bien, el estudio de estas variables cuenta con dificultades asociadas a diversos sesgos. Por un lado, tal y como expone el modelo descriptivo de toma de decisión, el proceso de determinación está sujeto a heurísticos que las personas emplean para simplificar el proceso. No obstante, los heurísticos se dan en un nivel inconsciente, por lo que la verbalización de dicho proceso, así como las razones y argumentos que sustentan las decisiones podrían perder validez. Por otro lado, los valores no se pueden medir directamente. Los métodos descritos en capítulos anteriores proponen la evaluación de las conductas observables e inducir los valores asociados a las mismas o el sondeo de los axiomas mediante el grado de apego descrito por los propios sujetos a cada uno de ellos. En ambos casos se ha constatado el riesgo del efecto de deseabilidad social. No obstante, los instrumentos empleados tienen un fuerte soporte teórico y unas

características psicométricas sólidas que permiten aseverar la fiabilidad y validez de las evaluaciones realizadas.

Con todo, y una vez expuestos los resultados de la investigación, en el presente capítulo se muestran las conclusiones relativas a los diferentes estudios realizados en la tesis; atendiendo a los objetivos del trabajo y a la comprobación y el grado de cumplimiento de las hipótesis. Del mismo modo, se contrastan los hallazgos obtenidos con otros encontrados en la literatura científica manejada. Por último, se exponen las limitaciones de la investigación y la perspectiva de futuro.

En otro orden, resulta conveniente hacer notar que, de un modo concreto, la conclusión del nivel de cumplimiento de las hipótesis en las que se relacionan la variable *valores* con las variables *importancia*, *dificultad* y *estilo de toma de decisión* se realiza de un modo gradual. De tal manera, la variable *valores* está compuesta por diez axiomas –*Hedonismo*, *Estimulación*, *Autodirección*, *Universalismo*, *Benevolencia*, *Conformidad*, *Tradicición*, *Seguridad*, *Poder* y *Logro*–, por lo que es posible encontrar relaciones estadísticamente significativas entre algunos de estos valores pero no con todos, pudiendo concluir diferentes grados de cumplimiento de las hipótesis en función del número de relaciones significativas halladas.

A continuación se muestran las conclusiones correspondientes a cada una de las líneas de investigación.

1. Primera línea de investigación: Descripción del sistema de valores de los adolescentes, la importancia y dificultad de los temas de decisión y los estilos de toma de decisión (OE 1)

El objetivo de representar el sistema de valores de los adolescentes así como de las variables implicadas en la toma de decisión queda cumplido con los análisis descriptivos realizados. A continuación se muestran las conclusiones sobre el estudio de

las preferencias de valor, asignación de importancia y dificultad de la toma de decisiones y estilo dominante de la tarea decisoria.

1.1. Preferencia de valor

El estudio sobre las preferencias de valor ha permitido conocer la estructura axiológica de los adolescentes y los valores a los que dan mayor prioridad. De tal modo, la mayor preferencia de los adolescentes participantes por los valores *Benevolencia*, *Autodirección* y *Hedonismo* va asociada a actitudes de búsqueda del bien común, de ayuda, honestidad, perdón o responsabilidad, de autogobierno en las decisiones y pensamientos y de búsqueda de experiencias positivas y placenteras con las que obtener un beneficio personal.

En su conjunto, estos tres valores hablan de una preocupación por el bien común mediante la satisfacción de las necesidades de todas las personas que componen un grupo pero buscando y proponiendo soluciones creativas e independientes, alejadas de los convencionalismos de los medios habituales. No obstante, los participantes no dejan de lado el cuidado de sí mismos, así como la satisfacción de sus propios deseos y necesidades mediante la vivencia de experiencias estimulantes y placenteras.

A su vez, estos tres valores se oponen, dentro del modelo circular que representa la teoría de Valores de Schwartz, con otros dos valores que ocupan los últimos lugares en el listado de preferencias axiológicas –*Poder* y *Tradición*–.

Estos resultados se mantienen constantes en la mayoría de las clasificaciones obtenidas en función de las variables *sexo*, *edad*, *curso* o *centro*. De tal manera, los tres valores elegidos en primer lugar se repiten siempre entre los participantes, aunque en diferente posición, en los grupos formados por las diversas categorías de las variables sociodemográficas.

La constancia encontrada en los valores con mayor nivel de preferencia se mantiene también en los últimos puestos del listado. En este caso, los valores *Tradición* y *Poder* son los que menos caracterizan a los diecisiete grupos formados por las

variables sociodemográficas. Lo que podría arrojar un interesante debate en la comunidad educativa sobre el papel de las tradiciones en el currículo de la educación obligatoria y su influencia en las nuevas generaciones.

1.2. Preferencia en la valoración de importancia de los temas frecuentes de toma de decisión

El análisis descriptivo de la *importancia* otorgada por los adolescentes ofrece una preocupación elevada por los temas frecuentes –familia, amistad, estudios, conductas de riesgo y planes de ocio- sobre los que deciden los adolescentes.

Esta alta *importancia* puede ser debida, en gran medida, a las implicaciones a corto, medio y largo plazo de dichos temas en su quehacer diario. Así, las consecuencias de las decisiones relacionadas con los iguales pueden determinar de manera decisiva la cotidianidad de los adolescentes. Algo similar ocurre con las relaciones familiares.

Del mismo modo, las consecuencias de una mala decisión respecto a los *estudios* o hacia las *conductas de riesgo* pueden condicionar e incluso determinar el futuro de la vida de los adolescentes, cercenando o potenciando el alcance de las metas propuestas.

Por último, los planes de ocio constituyen un alto porcentaje de tiempo en el día a día de los adolescentes. La participación en dichos planes junto con sus iguales suponen un fortalecimiento de las relaciones sociales, un espacio en el que compartir experiencias e inquietudes, un aprendizaje de habilidades sociales y una comprobación vicaria de las consecuencias de los otros cercanos. Por lo tanto, todas las decisiones relacionadas con estos planes de ocio reciben una alta valoración de *importancia* debido a las consecuencias que puede acarrear no participar de ellos o participar de los planes erróneos.

1.3. Preferencia en la valoración de dificultad de los temas frecuentes de toma de decisión

La puntuación media que describe el posicionamiento de los sujetos en la valoración de *dificultad* de alcanzar una solución respecto a los temas frecuentes de toma de decisión, ofrece una evaluación moderada para dicha variable. De tal manera, los adolescentes no consideran especialmente difícil adoptar soluciones respecto a los problemas que se les plantean relacionados con la familia, amistad, estudios, conductas de riesgo y planes de ocio.

Esta valoración contrasta con la alta puntuación encontrada en la variable *importancia*, según la cual se consideran muy importantes las decisiones adoptadas, en tanto en cuanto, sus consecuencias se prolongan en el tiempo, pero no se considera difícil alcanzar la decisión más apropiada para dichas situaciones. Esto puede deberse a no tener muy claro el posicionamiento respecto a las mismas o bien a una mera dejación en la tarea decisoria y la consecuente adopción de soluciones poco reflexionadas. Estos hallazgos son coherentes con los encontrados por Gambará y González (2006).

Resulta considerable esta disimetría entre *importancia* y *dificultad* a la hora de diseñar actuaciones educativas relacionadas con los temas frecuentes tratados, ya que una alta valoración de los mismos no implica el desconocimiento de las consecuencias ni la incapacidad o dificultad para tomar soluciones por parte de los adolescentes. Así, por ejemplo, los planes de prevención del consumo de drogas responderían a una alta *importancia* otorgada a este tema, sin embargo, la facilidad para saber qué respuesta dar a este tipo de situaciones permite poner énfasis en la idoneidad de estas acciones preventivas y la inversión realizada en las mismas.

1.4. Preferencia en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión

La alta puntuación obtenida por los participantes en la variable *estilo adaptativo* muestra que la baja dificultad (y alta facilidad) para alcanzar determinaciones respecto a los problemas no se debe a una delegación en la funciones o a respuestas irreflexivas y espontáneas. Es decir, las soluciones que se dan a los problemas son analizadas por sus consecuencias, contrastadas con las alternativas y consultadas con agentes externos, lo que garantiza una alta calidad de las mismas.

1.5. Preferencia en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión

El empleo de estrategias desadaptativas no resulta mayoritario entre los participantes, tal y como presenta la baja puntuación media obtenida. Este hallazgo resulta coherente con la puntuación media obtenida en el *estilo adaptativo* de toma de decisión, la cual muestra un uso preferente de este tipo de estrategias, situándose por encima de la puntuación central del rango.

2. Segunda línea de investigación: relación entre toma de decisión y valores

2.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (OE2)

El objetivo de análisis de la relación entre *importancia* de la toma de decisiones y los axiomas de los adolescentes se ha cumplido con los contrastes de hipótesis llevados a cabo. Los resultados de dichos contrastes se resumen en el Cuadro 11.

Cuadro 11.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 2 y las HP 1, HS 1.1., HS 1.2., HS 1.3. y HS 1.4

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 2	HP 1	Sí	Alto
	HS 1.1.	Sí	Medio
	HS 1.2.	Sí	Bajo
	HS 1.3.	Sí	Medio
	HS 1.4.	Sí	Medio

A continuación se presentan las conclusiones de una manera detallada en los diferentes apartados correspondientes para el OE 2.

2.1.1. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (HP1)

Tomando en consideración los resultados obtenidos del análisis correlacional se puede concluir un alto cumplimiento de la hipótesis al existir relación significativa de la *importancia* con siete valores de corte conservador y con el foco de interés centrado en lo social -*Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición, Seguridad y Logro*-. Es decir, los sujetos que se definen por estos axiomas tienden a valorar como muy importantes las decisiones frecuentes que toman.

Se puede concluir, por lo tanto, que las actitudes de resistencia al cambio, que buscan la seguridad y estabilidad familiar y social mediante un sistema regulado de normas y leyes y la búsqueda de un bienestar común para todos, cuya responsabilidad compete al conjunto de la sociedad, hacen que las decisiones se consideren más importantes por las consecuencias asociadas a ellas.

2.1.2. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 1.1)

El análisis de la relación entre ambas variables en función del *sexo* permite aceptar la hipótesis (HS 1.1) al encontrar correlaciones estadísticamente significativas en ambos grupos de *sexo*. No obstante, el número de correlaciones significativas (cinco en el grupo de hombres y seis en el de mujeres), permite afirmar el cumplimiento medio de la hipótesis.

Atendiendo al contenido actitudinal de los valores correlacionados con la variable *importancia* -*Seguridad, Conformidad, Tradición, Benevolencia* y

Universalismo para el grupo masculino y *Logro* para el grupo femenino- se puede realizar una interpretación similar a la realizada en la muestra final y en la que las consecuencias y cambios asociadas a estas decisiones pueden estar en la explicación de dichas relaciones significativas. Esta interpretación es coherente con los valores que no correlacionan significativamente, los cuales pertenecen a dominios de orden superior de auto-beneficio y apertura al cambio, asociados con actitudes favorables al cambio, de búsqueda de situaciones estimulantes y de la persecución del beneficio propio.

2.1.3. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 1.2)

Los resultados encontrados permiten afirmar la hipótesis (HS 1.2). En los tres grupos formados por los cursos académicos se han encontrado relaciones significativas de las variables en al menos tres de los diez valores.

En los grupos de 2º y 4º ESO y 2º de Bachillerato se encuentran correlaciones significativas en la *importancia* de la toma de decisión con valores que ponen el acento en lo social y en la protección y seguridad -*Autodirección, Benevolencia, Conformidad, Universalismo* y *Poder*-. No obstante, este último axioma obtiene un valor negativo en la correlación, lo que indica que los sujetos que definen sus sistema de valores por una puntuación alta en el dominio *Poder*, otorgan poca *importancia* a las decisiones frecuentes que toman. Observando las actitudes asociadas a este valor, relacionadas con el logro de un buen estatus social y la ejecución de control y dominio sobre los demás, se puede entender que el ejercicio frecuente de toma de decisiones que impliquen a varias personas habitúa a ello, haciendo que la valoración de *importancia* disminuya por la práctica.

Son destacables las coincidencias encontradas en las correlaciones significativas de los tres grupos para los axiomas *Benevolencia* y *Conformidad*, con una probabilidad menor a .01 en los tres casos. Sólo el dominio *Poder*, que correlaciona

significativamente en el grupo de 2º ESO, marca la diferencia de la tendencia de similitud de esta clasificación en función del *curso* con el resto de clasificaciones.

El agrupamiento de los valores de correlación significativa encontrada en los diferentes grupos coincide con el hallado en el resto de análisis, tanto del grupo final como de las clasificaciones en *edad* y *sexo*. Los sujetos de los diferentes grupos vuelven a aglutinarse en torno a los dominios de orden superior *Conservadurismo* y *Auto-trascendencia*.

2.1.4. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 1.3)

La observación de las relaciones significativas de la *importancia* de la toma de decisiones y valores en función de la *edad* permite aceptar moderadamente la hipótesis (HS 1.3), al encontrar al menos una relación importante en cada uno de los grupos de edad.

Se observa que los valores que reciben correlación positiva con la variable *importancia* se agrupan en los dominios de orden superior: *Conservadurismo* y *Auto-trascendencia*.

Por otro lado, el análisis de los grupos de edad presenta una tendencia similar al encontrado entre el conjunto de participantes. Los valores *Conformidad*, *Benevolencia* y *Universalismo* obtienen correlaciones significativas con la variable *importancia* en casi todos los grupos de edad y los valores *Tradición* y *Seguridad* en algunos grupos. Esto permite hacer una interpretación tentativa de los resultados que apunta a la responsabilidad de la toma de decisiones que afectan a un conjunto de personas y no sólo a aquel que toma la decisión.

Cabe recordar que el estudio de esta hipótesis se realizó con la finalidad de hacer un barrido exhaustivo del efecto del tiempo en relación a las principales variables del trabajo. El principal hallazgo es que el número de correlaciones encontradas para cada

grupo no muestra una tendencia o evolución en la asignación de *importancia* en función de los valores según aumenta la edad de los adolescentes.

2.1.5. Relación entre el nivel de importancia otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 1.4)

El estudio realizado en función de la *titularidad del centro* permite confirmar la hipótesis (HS 1.4). No obstante, al igual que en otros casos, el número de correlaciones significativas invita a tomar con precaución los resultados encontrados. La mitad de los valores del modelo de Schwartz –*Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición y Seguridad*- correlacionan significativamente con la variable *importancia* en el grupo que estudia en centros públicos. Sin embargo, en el caso de los sujetos que asisten a centros privados y concertados, el número de correlaciones aumenta con la significatividad encontrada en relación a la variable *Estimulación*, aunque con un valor negativo de la misma.

No obstante, la coherencia del perfil axiológico correlacionado permite aventurar una explicación en la línea de las anteriores. Sólo los participantes de ambos grupos que obtienen alta puntuación en valores que priman la actitud conservadora y ponen el acento en el componente social otorgan también alta *importancia* a las decisiones frecuentes. Cabe de nuevo preguntarse si los que provocan esta relación son las valoraciones previas de las alternativas o el riesgo asumido por las consecuencias y los cambios asociados a las decisiones. Esta conclusión es coherente con la correlación negativa de la variable *Estimulación* con la variable *importancia*.

2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (OE3)

El análisis de la relación entre *dificultad* de la toma de decisiones y los axiomas de los adolescentes permite afirmar el cumplimiento del objetivo (OE 3). Los resultados de dichos contrastes y su grado de cumplimiento se resumen en el Cuadro 12.

Cuadro 12.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 3 y las HP 2, HS 2.1., HS 2.2., HS 2.3. y HS 2.4

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 3	HP 2	Sí	Bajo
	HS 2.1	Sí	Bajo
	HS 2.2	Sí	Bajo
	HS 2.3	Sí	Bajo
	HS 2.4	Sí	Bajo

A continuación se presentan, de un modo detallado, las conclusiones correspondientes al OE 3.

2.2.1. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes (HP2)

Atendiendo a los análisis de correlación realizados se acepta la HP 2. Si bien, se halla un grado de cumplimiento bajo, al encontrar únicamente dos relaciones estadísticamente significativas con los valores *Tradición* y *Conformidad* (sobre un total de 10 posibles relaciones).

Estos resultados pueden considerarse coherentes al hallarse ambos valores en el mismo sector del modelo de Schwartz. De tal modo, se puede identificar un perfil axiológico concreto asociado a la alta valoración de *dificultad* caracterizado por la preocupación, por la protección o seguridad y por priorizar el contenido social.

Considerando el contenido motivacional que subyace a ambos valores *-Tradición y Conformidad-* la observación de las normas sociales que limitan la acción individual y promueven la obediencia, la humildad, la moderación y la evitación del daño a las demás personas o las normas sociales compartidas son conductas características de estos dominios de valor. Estos axiomas, que podríamos describir como conservadores, pueden llegar a explicar una mayor dificultad otorgada a las decisiones al implicar las consecuencias de las mismas a terceras personas ajenas a la propia decisión, lo cual provocaría un conflicto entre los valores del decisor y los de las demás personas implicadas en la acción.

2.2.2. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 2.1)

En función del *sexo*, se observan diferencias estadísticamente significativas que permiten confirmar la existencia de relación entre las variables. No obstante, el grado de cumplimiento de la hipótesis (HS 2.1) es, al igual que en el caso anterior, bajo.

En el grupo de hombres sólo se obtiene una relación significativa para el valor *Autodirección*. Este resultado no coincide con ninguno de los dos resultados encontrados en el análisis de toda la muestra seleccionada en su conjunto.

Por otro lado, en el grupo de mujeres se encuentran cuatro relaciones estadísticamente significativas para los valores *Benevolencia, Logro, Poder* y *Tradición*. Estos cuatro valores se encuentran ubicados juntos, dos a dos, lo que permite identificar en el grupo de mujeres un perfil axiológico que otorga mucha dificultad a la toma de decisión. A su vez, se caracteriza por la búsqueda del dominio sobre los demás

y el logro de metas personales, así como el respeto a las normas sociales y la búsqueda del bien común.

No obstante, los valores *Logro* y *Poder* son opuestos con los axiomas *Tradición* y *Benevolencia* y, por lo tanto, imposibles de satisfacer al mismo tiempo. Por este motivo, en futuros estudios, sería interesante plantear un análisis que permitiera establecer *clusters* para identificar si existen grupos diferenciados entre ambos tipos de valores aunque coincidentes en la alta valoración de *dificultad* de la tarea decisoria.

2.2.3. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 2.2)

El cumplimiento de la relación entre la *dificultad* y los *valores* en función del *curso* académico se da mínimamente, ya que sólo existen dos correlaciones significativas para el grupo de 4º ESO.

Los sujetos que se definen por los valores *Autodirección* y *Conformidad* afirman tener mayor dificultad a la hora de tomar una decisión. De este modo, la actitud de ambos valores hacia la independencia en la toma de decisiones y la libertad en la elección de las propias metas o la resistencia al cambio, limita la obtención de información complementaria, de alternativas de solución obtenida de otras fuentes y muy probablemente frenará la adopción de decisiones que impliquen la variación de las circunstancias presentes, tal y como marca el proceso de toma de decisión. Todo ello, dificultaría la toma de decisión para este grupo de edad. En cualquier caso, esta relación debe tomarse con cautela dado que no se ha obtenido correlaciones significativas en todos los cursos.

2.2.4. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 2.3)

El establecimiento de grupos de *edad* para el análisis de las relaciones de las variables *valores* y *dificultad* muestra resultados dispares. La existencia de relaciones significativas de algunos *valores* con la *dificultad* otorgada permite aceptar la hipótesis (HS2.3). Sin embargo, el grado de cumplimiento de la misma es bajo.

Los valores *Tradición* y *Conformidad* son los que reciben mayor número de relaciones y, en menor medida, los axiomas *Benevolencia*, *Hedonismo*, *Poder*, *Seguridad* y *Universalismo*. Este agrupamiento coincide, aunque en menos grupos, con las correlaciones significativas encontradas en la variable *importancia*. Todo ello, permite identificar un perfil axiológico de alta valoración de la *dificultad* de la toma de decisiones en función de la *edad*, con motivaciones relacionadas con la búsqueda de un bien común para todos los miembros del grupo así como la ayuda para el logro de la igualdad y la justicia para todos.

No obstante, analizando las relaciones por grupos, se observa que el que obtiene el mayor número de relaciones es el grupo de 15 años, con una vinculación significativa que presenta cuatro valores de corte conservador. Lo mismo ocurre con los grupos de 13, 16 y 19 años, aunque con una única relación significativa con los valores *Tradición* y *Conformidad*. Esto permite afirmar que los sujetos de estos grupos de edad, más conservadores y opuestos a los cambios, encuentran mayor *dificultad* para tomar una decisión. Sólo se desmarca de esta tendencia el grupo de 18 años, que muestra una correlación positiva de ambas variables para el valor *Hedonismo*.

2.2.5. Relación entre el nivel de dificultad otorgada a las decisiones y el perfil axiológico de los adolescentes en función del centro (HS 2.4)

El análisis de los resultados de la relación entre *dificultad* y *valores* en función de la *titularidad del centro* permite aceptar la hipótesis (HS 2.4), sólo para el grupo de centros públicos. No obstante, el cumplimiento es débil al encontrarse sólo una relación significativa en este grupo con el valor *Tradición*, coincidiendo éste con uno de los dos valores encontrados en el análisis de toda la muestra final.

Esta significatividad encontrada permite definir un perfil axiológico caracterizado por el respeto a las costumbres e ideas de la cultura tradicional, así como a las normas y tradiciones impuestas por diferentes grupos sociales. A su vez manifiesta una alta dificultad para tomar decisiones, tal vez por ese carácter conservador y respetuoso hacia las tradiciones y el potencial cambio que podría suponer una toma de decisión no conservadora.

2.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (OE 4)

El objetivo de análisis de la relación entre el *estilo de toma de decisión* y los axiomas de los adolescentes se ha cumplido con los contrastes de hipótesis llevados a cabo. Los resultados de dichos contrastes se resumen en el Cuadro 13.

Cuadro 13.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 4 y las HP 3, HS 3.1., HS 3.2., HS 3.3. y HS 3.4

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 4	HP 3	Sí	Medio
	HS 3.1	Sí	Bajo
	HS 3.2	Sí	Bajo
	HS 3.3	Sí	Bajo
	HS 3.4	Sí	Bajo

A continuación se presentan detalladamente las conclusiones correspondientes al OE 4.

2.3.1. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes (HP 3)

Los resultados de los análisis correlacionales realizados permiten concluir que existe relación entre la variable *estilo de toma de decisión* y la variable *valores*, aceptando, por lo tanto, la hipótesis planteada (HP 3). No obstante, el grado de cumplimiento de dicha hipótesis es bajo.

Por un lado, el *estilo adaptativo* de toma de decisión correlaciona positiva y significativamente con los valores *Autodirección*, *Estimulación*, *Logro* y *Poder*, mientras que el *estilo desadaptativo* obtiene sólo correlación significativa y negativa con el axioma *Autodirección*.

Aportando una interpretación tentativa a las correlaciones significativas encontradas, en el caso del *estilo adaptativo*, los valores pertenecen a un perfil axiológico definido por la búsqueda de situaciones estimulantes, el establecimiento de las propias metas, la consecución de objetivos de beneficio personal, la capacidad de enfrentarse a situaciones de toma de decisión bajo riesgo y el gusto por el mando y el poder sobre los demás. Los sujetos con este perfil asumen más fácilmente las consecuencias y son menos resistentes a los cambios que los sujetos situados en el polo opuesto de la representación gráfica. Esto puede generar una situación de menor

ansiedad ante el futuro y un mayor dominio de la situación que permite emplear estrategias adaptativas de toma de decisión.

Este hecho se corrobora con la correlación significativa encontrada entre el *estilo desadaptativo* y el valor *Autodirección*. Dicha correlación es negativa, lo que significa que los sujetos que definen su sistema axiológico por este valor son los que menos emplean las estrategias desadaptativas de toma de decisión. Es decir, aquellos que muestran más facilidad para generar alternativas y que se mantienen independientes de las opiniones de los demás, son menos propensos al uso de estrategias desadaptativas.

Estos resultados permiten establecer el valor *Autodirección* como una variable determinante para el empleo de uno u otro tipo de estrategia de toma de decisión.

2.3.2. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del sexo (HS 3.1)

El análisis de estas diferencias en función del *sexo* muestra correlaciones significativas en ambos casos, lo que permite aceptar la hipótesis (HS 3.1). No obstante, el grado de aceptación para el grupo de varones es muy bajo, mientras que para el grupo de mujeres es algo mayor, aunque moderado.

Así, el empleo de estrategias adaptativas en el grupo de varones sólo correlaciona con el valor *Logro*. Por el contrario, el uso de estrategias adaptativas en el grupo de mujeres correlaciona con los valores: *Autodirección*, *Benevolencia*, *Conformidad*, *Logro* y *Tradicición*.

Las pocas correlaciones encontradas para el grupo de varones no permiten extraer ninguna interpretación concluyente. Sin embargo, las correlaciones con los valores en el grupo de mujeres muestran un perfil preocupado por la dimensión social de las acciones, la búsqueda del bien común y el respeto a las normas y costumbres de la sociedad y la cultura. También, destaca el interés por alcanzar objetivos individuales de autobeneficio, algo propio del valor *Logro*. No obstante, siendo este valor opuesto a

la *Benevolencia*, cabría plantearse la existencia de dos perfiles axiológicos diferenciados en el grupo de mujeres que emplearan estrategias adaptativas de toma de decisión.

Poniendo en relación los resultados obtenidos en el contraste de las hipótesis que relacionan los axiomas con las variables dificultad, importancia y estilos de toma de decisión en función del *sexo* (HS 1.1, HS 2.1 e HS 3.1), se observa que en el grupo de mujeres la existencia de dos perfiles axiológicos diferenciados es constante. Por tanto, aquellas mujeres que destacan por los valores *Benevolencia*, *Conformidad*, *Tradición*, *Poder* y *Logro* perciben como más importantes y difíciles sus decisiones y, por ese motivo, se puede interpretar que emplean más estrategias adaptativas y toman más tiempo para la elaboración de alternativas, la obtención de información complementaria y la reflexión de la solución a adoptar.

Por otro lado, el uso de *estrategias desadaptativas* obtiene resultados menos destacados. Sólo en el grupo de varones se obtiene una correlación significativa y negativa para el valor *Autodirección* entre ambas variables, lo que permite aceptar la hipótesis (HS 3.1) únicamente para este grupo. Por tanto, los sujetos que se definen por actitudes propias de este valor son los que menos emplean estrategias de afrontamiento de toma de decisión.

La correlación negativa significativa encontrada coincide con la obtenida por este mismo grupo en el estudio relacional de la variable *dificultad*. Esto permite afirmar que aquellos varones con un perfil axiológico caracterizado por la libertad y la independencia, tienen consideración de *dificultad* de las decisiones baja y emplean también menos *estrategias desadaptativas*.

2.3.3. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función del curso (HS 3.2)

Los resultados de los análisis de la relación entre los valores y los *estilos de toma de decisión* en función del *curso* muestran relaciones significativas tanto para el *estilo adaptativo* como para el *desadaptativo* pero con un grado de cumplimiento bajo.

En los tres grupos 2º y 4º ESO y 2º de Bachillerato se da una correlación significativa de las variables con los valores *Logro* y/o *Poder*. Además, en el grupo de 2º ESO, la relación entre el *estilo adaptativo* y los *valores* es significativa en los axiomas *Autodirección* y *Estimulación*,. Estos cuatro valores pertenecen a los valores de orden superior que priman los intereses de la persona individual, en oposición a la colectividad. Estas correlaciones son idénticas a las encontradas en el análisis para todo el conjunto de la muestra.

La sincronía y coherencia de estos valores entre sí, permite identificar un perfil axiológico, caracterizado por la preferencia de la búsqueda del éxito personal, el ejercicio del poder y autoridad sobre otras personas y el disfrute de situaciones estimulantes y retos, que emplea mayoritariamente estrategias adaptativas de toma de decisión.

Se puede observar, además, una evolución en el uso de estrategias adaptativas a medida que avanza el nivel académico hacia un perfil axiológico concreto, pudiéndose deber esta evolución al aprendizaje producido, ya sea por la experiencia cotidiana de toma de decisión o por programas educativos específicos. Además, el momento de toma de decisión en el ámbito académico de los dos cursos superiores podría explicar la diferencia de correlaciones significativas con el grupo de 2º ESO, mostrándose aquellos más prudentes en las decisiones que éstos últimos.

Por otro lado, en el análisis de la relación de los valores con el *estilo desadaptativo* se observa que sólo hay correlación significativa para el valor *Conformidad*. Esta correlación, permite aceptar la hipótesis (HS 3.2) que relaciona el

estilo desadaptativo con los valores. Si bien, presenta un nivel muy bajo de cumplimiento.

2.3.4. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la edad (HS 3.3)

La relación entre las dos categorías –*adaptativo* y *desadaptativo*– en los grupos de *edad* es débil. No obstante, al encontrar correlaciones significativas en los grupos de 13, 14 y 18 años, para ambos tipos de estrategias, se acepta, aunque con mucha cautela, la hipótesis (HS 3.3). Estos resultados suponen un agrupamiento de las correlaciones en los grupos de menor edad, aunque con el caso aislado del grupo de 18 años.

Sin embargo, los perfiles axiológicos que se describen por las relaciones significativas para el uso de estrategias adaptativas son diferentes en cada grupo. Así, en el grupo de 13 años destacan los valores *Autodirección* y *Conformidad*. Dichos valores no son opuestos, pero tampoco complementarios, por lo que es esperable que haya dos perfiles axiológicos diferenciados que sobresalgan por el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión.

En el grupo de 14 años ocurre algo parecido. La correlación significativa con los valores *Autodirección* y *Poder* no permite establecer un perfil axiológico único, pudiendo concluir la existencia de dos perfiles diferenciados que destacan por el uso de estrategias adaptativas.

Por último, en el grupo de 18 años existen dos correlaciones significativas de la variable *estilo adaptativo* de toma de decisión con los valores *Poder* y *Logro*. En este caso, ambos valores son coherentes entre sí al estar representados juntos en el modelo gráfico y pertenecer al dominio de orden superior *Autobeneficio*. En consecuencia, se puede definir un único perfil axiológico que destaca en el uso de estrategias de *estilo adaptativo* en la toma de decisión.

2.3.5. Relación entre el estilo de toma de decisión predominante y el perfil axiológico de los adolescentes en función de la titularidad del centro (HS 3.4)

Las relaciones significativas de las variables *estilo de toma de decisión* y *valores* en los dos grupos formados por el *curso* académico permiten aceptar la hipótesis (HS 3.4). Si bien, el grado de cumplimiento es medio.

En el análisis de la relación con el *estilo adaptativo* se observa que ambos grupos obtienen una correlación significativa para el valor *Logro*. No obstante, los participantes que asisten a centros de titularidad privada también obtienen otras tres relaciones estadísticamente significativas para los valores *Autodirección*, *Conformidad* y *Estimulación*. A pesar de este mayor número de correlaciones significativas, no es fácil extraer un perfil axiológico claro que se relacione con el uso preferente de estrategias adaptativas debido a la diversidad de ámbitos de los valores de relación significativa .

Por último, los valores que correlacionan positivamente con las estrategias del *estilo desadaptativo* en ambos grupos son muy diversas. En el grupo de participantes que estudian en centros públicos sólo existe una correlación significativa para el valor *Poder*. Sin embargo, en el grupo de participantes de centros privados se presentan cinco correlaciones significativas pero negativas con los valores *Autodirección*, *Benevolencia*, *Conformidad*, *Logro* y *Tradición*. El signo de la correlación indica que una mayor definición del sistema axiológico por estos valores se relaciona con un mayor uso de estrategias desadaptativas y viceversa.

No obstante, los valores con correlación significativa en el grupo de centros de titularidad privada se agrupan en torno a tres ejes. Por un lado, los axiomas *Benevolencia*, *Tradición* y *Conformidad* coinciden al priorizar el bienestar común por encima de los intereses individuales. Por otro lado, el valor *Autodirección* busca el crecimiento personal y prioriza el ejercicio de su libertad. En último lugar, el *Logro* busca el alcance de éxitos personales y la autosuperación. Todos estos valores coinciden

en mostrar una alta carga de responsabilidad (para con los demás en los primeros tres casos y para con uno mismo en los dos últimos). Por este motivo, se puede concluir que los participantes que se definen por valores de alta carga de responsabilidad suelen emplear en menor grado estrategias desadaptativas de toma de decisión.

3. Tercera línea de investigación: Diferencias en el uso de las variables de la toma de decisión

Los participantes difieren en el nivel de uso de las variables implicadas en la toma de decisión. Estas diferencias muestran los diferentes perfiles en función de las características sociodemográficas que describen a los participantes. A continuación se exponen las conclusiones obtenidas de los resultados para cada uno de estos perfiles.

3.1. Diferencias en las preferencias de valor (OE 5)

El análisis de las diferencias de las preferencias de valor en función de las variables sociodemográficas permite aceptar el cumplimiento del objetivo OE5. Los resultados de dicho análisis se resumen en el Cuadro 14.

Cuadro 14.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 5 y las HP 4, HP 5, HP 6, y HP 7

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 5	HP 4	Sí	Alto
	HP 5	Sí	Bajo
	HP 6	Sí	Bajo
	HP 7	Sí	Bajo

A continuación se presentan las conclusiones detalladamente en los diferentes apartados correspondientes al OE 5.

3.1.1. Diferencias en las preferencias de valor en función del sexo (HP 4)

Analizando el contenido motivacional de las preferencias de valor en función del *sexo* se pueden encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, lo que permite aceptar la hipótesis (HP 4) con un alto grado de cumplimiento.

Los valores preferidos por los varones pertenecen el dominio de orden superior *Apertura al cambio*, lo cual es muy descriptivo del perfil axiológico mayoritario.

Por otro lado, las mujeres muestran una mayor preferencia por el dominio de valor *Benevolencia*, que lleva asociado el cuidado del bienestar de los miembros del grupo y el dominio *Autodirección*, con el establecimiento de sus propios objetivos y el modo de alcanzarlos.

3.1.2. Diferencias en las preferencias de valor en función del curso (HP 5)

La diferencia estadísticamente significativa del valor *Hedonismo* permite aceptar la hipótesis (HP 5), aunque con un bajo grado de cumplimiento. Además, en los tres grupos son coincidentes los axiomas en los primeros lugares del listado de preferencias, siendo incluso similar el orden de estos valores en los grupos de 2º ESO y 2º de Bachillerato con el listado de preferencias de la muestra final. Por otro lado, los valores *Tradición* y *Poder* ocupan los dos últimos lugares del listado de preferencias y, además, en el mismo orden que en listado global.

3.1.3. Diferencias en las preferencias de valor en función de la edad (HP 6)

El análisis de las diferencias en función de la edad permite aceptar la hipótesis (HP 6), aunque con un grado bajo de cumplimiento, al encontrar sólo una diferencia estadísticamente significativa para el valor *Hedonismo*. En referencia al orden de prioridad, los valores que ocupan los primeros lugares de la lista son *–Benevolencia, Autodirección y Hedonismo–*, que dominan indistintamente los tres primeros puestos en ordenes diversos sin observarse ningún patrón o tendencia de incremento o descenso de preferencias en función de la *edad*.

3.1.4. Preferencia de valores en función de la titularidad del centro académico (HP 7)

La diferencia estadísticamente significativa para el valor *Tradicción* encontrada en el análisis realizado en función de la titularidad permite aceptar la hipótesis (HP 7), pero con un grado bajo de cumplimiento. Además, la preferencia de valor en función de la *titularidad del centro* ofrece un listado de los tres primeros valores similar al listado global y al resto de variables sociodemográficas, ocupados por los axiomas *Benevolencia, Autodirección y Hedonismo*.

3.2. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión (OE 6)

El desempeño del OE 6 culmina con los contrastes realizados para las hipótesis englobadas en él, pudiéndose así afirmar su cumplimiento. Sin embargo, las deducciones surgidas a partir de los contrastes de cada una de las hipótesis relacionadas con este objetivo aportan conclusiones diferenciadas que se señalan en el Cuadro 15.

Cuadro 15.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 6 y las HP 8, HP 9, HP 10, y HP 11

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 6	HP 8	Sí	Alto
	HP 9	No	Nulo
	HP 10	No	Nulo
	HP 11	No	Nulo

A continuación se presentan detalladamente las conclusiones correspondientes al OE 6.

3.2.1. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función del sexo (HP 8)

El contraste de medias de las valoraciones de *importancia* en cada grupo en función del *sexo* muestra diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, lo cuál confirma la hipótesis (HP 8). Además, observando las puntuaciones medias de ambos grupos se puede concluir que es el grupo de mujeres el que mayor *importancia* da a las decisiones y, en consecuencia, toman mayores precauciones a la hora de afrontar decisiones. Esta afirmación es congruente con el perfil axiológico –conservador y social- del grupo de mujeres que, en el análisis correlacional con la variable

importancia, se ha comprobado que otorgaba mayor trascendencia a los temas de decisión frecuente.

3.2.2. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función del curso (HP 9)

No se acepta la hipótesis (HP 9), ya que el *curso académico* no determina las diferencias en la valoración de *importancia* de la tarea decisoria de los sujetos de la muestra.

3.2.3. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función de la edad (HP 10)

El análisis de varianza de los grupos de *edad* indica que los sujetos otorgan el mismo nivel de *importancia* a los temas frecuentes independientemente de su edad, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas. Este resultado no permite aceptar la hipótesis para la variable *edad* (HP 10).

Sería esperable que con el proceso de maduración cognitiva o la experiencia se produjera un aprendizaje que hiciera reducir progresivamente la *importancia* otorgada a las decisiones. Sin embargo, con los resultados encontrados en esta variable sería de interés conocer el nivel de complejidad de las situaciones de decisión a las que se ha de enfrentar cada grupo de *edad* y la elaboración de las alternativas generadas para dar respuesta a los problemas de decisión para, de este modo, tratar de encontrar alguna explicación al porqué de la similitud en los diferentes grupos.

3.2.4. Diferencias en la valoración de importancia de los temas de decisión en función de la titularidad del centro (HP 11)

No se encuentran diferencias en función de la *titularidad del centro* académico al que asisten los participantes.

3.3. Diferencias en la dificultad otorgada a los temas de decisión (OE 7)

El análisis realizado de las diferencias en la valoración de dificultad en función de las variables sociodemográficas permite afirmar el cumplimiento del objetivo propuesto. No obstante, los resultados de los contrastes para cada hipótesis proporcionan conclusiones diferentes tal y como se detalla en el Cuadro 16.

Cuadro 16.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 7 y las HP 12, HP 13, HP 14, y HP 15

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 7	HP 12	Sí	Alto
	HP 13	No	Nulo
	HP 14	No	Nulo
	HP 15	No	Nulo

Las hipótesis HP 12, HP 13, HP 14 y HP 15 pretenden analizar las diferencias en el nivel de *dificultad* percibida por los grupos formados a partir de las diferentes variables sociodemográficas que se han analizado en el estudio. De los cuatro contrastes, únicamente la diferencia de medias de los grupos formados por la variable

sexo resulta estadísticamente significativa. Por el contrario, los contrastes de medias de los grupos de *titularidad del centro* –público y privado-, así como el análisis de varianza de los grupos de *edad* y de los *cursos académicos* no muestran diferencias estadísticamente significativas. Es decir, ni el nivel de desarrollo evolutivo, ni la formación académica recibida tiene un efecto directo en la asignación de *importancia* de la toma de decisión.

Se concluye, en consecuencia, la no aceptación de las hipótesis HP 13, HP 14 y HP 15, que establecen diferencias en la valoración de *dificultad* en función de las características sociodemográficas.

3.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión (OE 8)

Las hipótesis HP 16, HP 17, HP 18 y HP 19 establecen diferencias de uso de las estrategias adaptativas de toma de decisión de los diferentes grupos formados por las variables sociodemográficas incluidas en la presente investigación. Los análisis llevados a cabo para el contraste de dichas hipótesis aseguran el cumplimiento del objetivo OE 8. Los resultados de dichos contrastes se resumen en el Cuadro 17.

Cuadro 17.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 8 y las HP 16, HP 17, HP 18, y HP 19

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 8	HP 16	Sí	Alto
	HP 17	No	Nulo
	HP 18	No	Nulo
	HP 19	No	Nulo

A continuación se presentan detalladamente las conclusiones correspondientes al OE 8.

3.4.1. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del sexo (HP 16)

El contraste de medias de las puntuaciones para cada grupo de *sexo* muestra diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión, lo que permite aceptar la hipótesis (HP 16). Además, es el grupo de mujeres el que utiliza con mayor frecuencia acciones coherentes con estrategias adaptativas de toma de decisión. Estos resultados son congruentes con las diferencias estadísticamente de la valoración de *importancia* de las decisiones frecuentes para el grupo de mujeres. En consecuencia, el mayor nivel de conciencia de importancia de las decisiones hace que este grupo emplee estrategias más acertadas para dar respuestas efectivas a la tarea decisoria.

3.4.2. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función del curso (HP 17)

Los resultados no permiten aceptar la hipótesis (HP 17) al no encontrar diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión.

3.4.3. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la edad (HP 18)

El análisis de varianza de los diferentes grupos de *edad* no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo que no se puede aceptar la hipótesis (HP 18) que plantea la existencia de disimilitud en el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión en función de la *edad*. Esto permite afirmar que el

aprendizaje de las habilidades decisoras no se dan *per se* con el desarrollo evolutivo. Es necesario llevar a cabo acciones educativas específicas destinadas a formar y desarrollar habilidades para la toma de decisión efectiva. De lo contrario, la habilidad obtenida en los primeros años de la adolescencia, se mantiene constante al final de esta etapa evolutiva.

3.4.4. Diferencias en el uso del estilo adaptativo de toma de decisión en función de la titularidad del centro (HP 19)

Por último, los análisis realizados para el contraste de la hipótesis (HP 19), tampoco permite aceptar la existencia de diferencias entre el grupo que estudia en centros públicos y los que estudian en centros privados. De tal manera, el carácter ideológico imprimido a los diferentes centros educativos, a los espacios de formación de acción tutorial y de educación no-formal, no hacen variar la capacidad de sus alumnos en el uso de las estrategias adaptativas de toma de decisión. Esto pudiera deberse, por un lado, a la no-existencia de acciones destinadas a formar en este aspecto o, por otro lado, a la falta de eficacia de las acciones educativas que persiguen este objetivo.

3.5. Diferencias en el uso del estilo desadaptativo de toma de decisiones (OE 9)

El desempeño del OE 9 culmina con los contrastes realizados para las hipótesis englobadas en él, pudiéndose así afirmar su cumplimiento. Sin embargo, las deducciones de los contrastes de cada hipótesis no permiten aceptar ninguna de las hipótesis que desarrollan dicho objetivo, tal y como se señalan en el Cuadro 18.

Cuadro 18.

Resumen del grado de cumplimiento del OE 9 y las HP 20, HP 21, HP 22, y HP 23

	Hipótesis	Cumplimiento	Grado de cumplimiento
OE 9	HP 20	No	Nulo
	HP 21	No	Nulo
	HP 22	No	Nulo
	HP 23	No	Nulo

A continuación se presentan las conclusiones correspondientes al OE 9.

Los contrastes de medias realizados para las variables *sexo* y *titularidad* del centro académico y los análisis de varianzas de las puntuaciones en los grupos de *edad* y *curso* de estudio no han arrojado diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias desadaptativas de toma de decisión. Es decir, todos los grupos, indistintamente del momento evolutivo en el que se encuentren, del *sexo*, de la *titularidad del centro* o de la experiencia y formación recibida a lo largo de los cursos académicos emplean en el mismo grado estrategias de delegación de decisiones, prorroga, etcétera, denominadas desadaptativas.

Esto permite concluir el rechazo de las hipótesis que planteaban la variabilidad del uso de este tipo de estrategias en función de las características demográficas (HP 20, HP 21, HP 22 y HP 23).

4. Discusión

Los resultados encontrados en la presente investigación no permiten establecer comparaciones simples con otros hallazgos científicos realizados anteriormente. Varios son los motivos que limitan o impiden esta comparación. Por un lado, algunas de las variables empleadas para la evaluación del proceso decisorio, tales como la *importancia* y *dificultad* de la toma de determinación muestran un escaso recorrido en la investigación aplicada, siendo la investigación de Gambará y González (2003) la única que ha empleado dicho instrumento. Investigaciones previas se han limitado a evaluar la

importancia y *dificultad* otorgada por los adolescentes en relación a los temas de decisión, pero no en relación con el proceso para alcanzar dicha solución.

4.1. Preferencias de valor

El modelo de los Valores Universales de Schwartz (1992) empleado en la investigación tiene una gran aceptación en el ámbito científico y un amplio recorrido en numerosos trabajos. El propio autor hace referencia en la descripción del modelo de la influencia que la *edad* o el *sexo* tienen en las preferencias de valor (Schwartz, 2006). Por ello, los resultados encontrados en nuestro trabajo vienen a confirmar las aportaciones de Schwartz sobre la influencia de la edad y el sexo en las preferencias de valor.

En otro orden, el trabajo llevado a cabo por Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons (2006) es la única referencia encontrada que establece un listado de preferencias de valor en población adolescente. Los hallazgos de estos autores muestran una total correspondencia con los obtenidos en la presente investigación. Según éstos, los valores más importantes para los adolescentes, en este orden, son *Benevolencia*, *Hedonismo*, *Autodirección*, *Conformidad* y *Universalismo* y los menos importantes son *Tradición* y *Poder*. Si se observa el Cuadro 19 se puede observar que los valores con mayor nivel de *importancia* otorgada en ambas investigaciones son los mismos y el orden de dichos valores varía muy poco.

Cuadro 19.

Correspondencias de las preferencias de valor de los adolescentes entre el estudio de Balaguer et al. (2006) y la presente investigación

	Preferencias de valor según Balaguer et al. (2006)	Preferencias de valor de la presente investigación
1.	Benevolencia	Benevolencia
2.	Autodirección	Hedonismo
3.	Hedonismo	Autodirección
4.	Conformidad	Conformidad
5.	Universalismo	Seguridad
6.		
7.		Universalismo
8.		
9.	Tradición	Tradición
10.	Poder	Poder

Estos datos avalan los resultados obtenidos en el presente trabajo.

En otro orden, la gran mayoría de las investigaciones se centran en la validación y adaptación del instrumento a diferentes culturas, edades o características demográficas y en la aplicación de esta variable para el contraste de otras variables. Consultando los resultados obtenidos en estos trabajos, se pueden observar algunas coincidencias y diferencias con los resultados de la presente investigación. Así, Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) encontraron que los cinco valores con mayor nivel de preferencia para los adolescentes de mayor nivel de autoestima eran *Logro*, *Seguridad*, *Tradición*, *Universalismo/Benevolencia*, *Conformidad* y *Autodirección*. Estos siete valores coinciden con seis determinados como prioritarios en la presente investigación. Falta sólo el valor *Hedonismo*, situado en el tercer lugar de la lista de preferencias y excluyendo el valor *Tradición*, que se encuentra en penúltimo lugar junto con el valor *Poder*.

No obstante, estos resultados son muy similares a los encontrados en estudios previos tanto con muestras extranjeras (Feather, 1995) como con muestras españolas (Molpeceres, 1995; Gómez y Huici, 2001).

Así pues, Llinares, Molpeceres y Musitu (Op. cit.) no establecen un perfil discriminativo y coherente de valores que diferencie a los sujetos de alta y baja autoestima global. De hecho, los adolescentes con un mayor nivel de autoestima conceden mayor importancia a axiomas que son opuestos entre sí. Estos autores, a su vez, plantean como respuesta a este hecho que en la clasificación de los sujetos en función de su autoestima participan dimensiones de autoestima que son distintas e independientes, tales como la autoestima, familiar, corporal, social, académica, etc., y por lo tanto, cada uno de los valores destacados como prioritarios responden a las diferentes dimensiones de la autoestima.

Del mismo modo, Vera y Martínez (1994) emplean los valores del modelo de Schwartz para discriminar entre los valores prioritarios de las personas en función de sus prejuicios hacia el exogrupo, determinando una correlación positiva de valores de corte egoísta, centrados en el beneficio personal para los sujetos con alto contenido prejuicioso, en contraposición de los sujetos con pocos prejuicios, que se definían por valores de corte universalista.

4.2. Importancia y dificultad de la toma de decisión

Las variables *importancia* y *dificultad* de la toma de decisión encuentran su referente más cercano en la investigación llevada a cabo por Gambará y González (2003). Sin embargo, estas autoras las emplean para evaluar el nivel que alcanzan ambas variables en los temas frecuentes sobre los que deciden en su día a día y, en ningún caso se cruzan estas variables con otras dimensiones psicológicas de los sujetos.

Otros trabajos (Caballo y Carroble, 1988; Trianes, 1994; Putman, Markovchich, Johnson & Johnson, 1996; Alsinet, 1997; Stevahn, Johnson, Johnson & Green, 1997; Bijstra & Jackson, 1998; Bukowsky, 1998, Garaigordobil, 2001) evalúan la *dificultad* de la toma de decisión conjunta, midiendo la calidad de las decisiones, el tiempo invertido en alcanzar la decisión, discrepancias encontradas, calidad de las conclusiones y nivel de satisfacción de los miembros participantes. No obstante, la situación de toma

de decisión se empleó como un medio para someter a los sujetos a situaciones de interacción social con el fin de investigar variables de autoasertividad, conductas de cambio de opinión, dar y recibir elogios, rechazar peticiones y asumir críticas, conductas de liderazgo y espíritu de servicio, etc. Se encuentran resultados parejos en estudios similares de Caballo y Robles (1988), Trianes (1994), Putman et al. (1996), Stevahn et al. (1997), Alsinet (1997), Bijstra y Jackson (1998) y Bukowsky (1998).

Sin embargo, sólo se ha encontrado un trabajo con el que poder establecer un paralelismo consistente con los resultados obtenidos en la presente investigación. Se trata del estudio llevado a cabo por Caballero, Escobar y Ramos (2006) en el que se investigó el proceso de maduración de las habilidades cognitivas implicadas en la toma de decisión durante la adolescencia, concluyendo que, en este periodo, el proceso de toma de decisiones se convierte en una tarea especialmente difícil, con mayor acusación en los adolescentes de 11 a 14 años. Además, estos adolescentes muestran más problemas para encontrar nuevas soluciones, ponderar la utilidad y fiabilidad de los consejos recibidos y prever las consecuencias de sus decisiones. Por este motivo, se hace aún más necesario proporcionar una ayuda adecuada para que los jóvenes puedan superar con éxito el proceso decisional.

No obstante, las diferencias en función de la *edad* halladas en el trabajo de Caballero *et al.* (2006) no se han replicado en la presente investigación, dado que el contraste entre grupos no arrojó una diferencia estadísticamente significativa de sus medias, aunque la probabilidad, cercana a .05 ($p = .059$) deja intuir una tendencia en las diferencias de las medias entre los grupos.

Finalmente, no se han encontrado otras investigaciones que empleen la *importancia* de las decisiones como variable de estudio.

4.3. Estilos de toma de decisión

Tomando aisladamente la variable *estilo de toma de decisión* encontramos diversos estudios que relacionan este factor con la decisión vocacional o con el desempeño de la tarea decisoria durante la práctica deportiva. No obstante, en ningún caso se hace

referencia a las diferencias de uso de dichos estilos en función de la *edad*, *sexo* u otras características sociodemográficas.

Tan sólo el trabajo de Pizarro, Martín y Di Giusto (2011) concluye la presencia de los valores en la conducta observable de las personas y su empleo como criterio para el establecimiento de sus prioridades y decisiones en función de variables que no son sólo la *edad*. Sin embargo, no se aportan datos de las diferencias o similitudes en función de los años de los sujetos de la muestra ni se especifican las otras variables que hacen fluctuar el sentido de las decisiones.

En el mismo sentido, la investigación llevada a cabo por Appelt, Miltch, Handgraff y Weber (2011) encuentra resultados significativos en el estudio de las diferencias de la competencia decisora en función de la *edad*.

Ambos trabajos hallan resultados opuestos a los del trabajo actual. De tal manera, los sujetos no difieren en el uso de las variables implicadas en la toma de decisiones –*importancia* y *dificultad* de la toma de decisiones y uso de *estrategias adaptativas* y *desadaptativas* de toma de decisión-, aunque se observa una tendencia reseñable en las primeras dos variables, aunque sin resultar significativa. Esta diferencia de resultados puede deberse tanto a la franja de edad de la muestra como al instrumento de evaluación empleado. No obstante, no deben descartarse otros estudios que afirman con rotundidad que la competencia decisora se desarrolla con la edad (Langer, Zimmerman, Warheit & Duncan, 1993; Gambaro y González, 2003).

En otra línea de trabajo, numerosas investigaciones que han estudiado la toma de decisión (Mischel, 2004; Blais & Weber, 2006; Mohammed & Schwall, 2009) proponen que la tendencia surge a través del tiempo cuando se establecen categorías situacionales, creando cierta estabilidad en las interacciones. Es decir, una cierta diferencia individual en un contexto con determinadas características tendrá un efecto fiable sobre el comportamiento de toma de decisiones, pero el efecto depende tanto de la diferencia individual y las características de la tarea. Estas conclusiones encuentran cierto paralelismo con los resultados encontrados en la presente investigación al afirmar la variabilidad o diferencia de los factores implicados en la toma de decisión en función de factores personales. No obstante, otorga al contexto y a la situación de toma de decisión un papel primordial que no aparece reflejado en el trabajo actual.

4.4. Estilo de toma de decisiones y valores

La investigación en el empleo de estrategias de toma de decisión ha tenido un salto cualitativo importante en los últimos años con la recodificación de las categorías empleadas para nombrar dichos estilos. De este modo, actualmente perviven trabajos que evalúan los cuatro estilos de toma de decisión, con la categorización actual que engloba dichos estilos en *adaptativo* e *desadaptativo*, siendo muy difícil la comparación de los resultados obtenidos en ambos casos.

Por último, la amplia aceptación del modelo de valores universales de Schwartz ha propiciado el uso de este paradigma en la investigación sobre la dimensión axiológica, superando a modelos anteriores como el de Rokeach. Sin embargo, la evaluación de las preferencias de valor de la población empleada se ha realizado en relación a otras variables de contraste, por lo que no se han encontrado estudios que establezcan un listado jerarquizado de las prioridades de valor de los sujetos con el que poder contrastar los resultados de este trabajo.

Con todo, algunas investigaciones han abordado el campo que nos ocupa desde enfoques que permiten un análisis de contraste de los resultados obtenidos.

En primer lugar, es destacable el trabajo llevado a cabo por Depaula, Piñeyro, Clotet, y Nistal (2011), en el que se planteó un objetivo muy similar al de la presente investigación, al tratar de relacionar los diferentes niveles de inteligencia cultural, los estilos de liderazgo y los valores humanos con el estilo de toma de decisiones predominante. No obstante, el instrumento empleado para la medición del estilo de toma de decisiones -Escala de Toma de Decisiones Operativas (ETDO), adaptada de la encuesta original de Conocimiento Tácito (Daake, Dawley & Anthony, 2004)- emplea dos categorías para definir dichos estilos: intuitivo y analítico, los cuales difieren de las categorías *estilo adaptativo* y *estilo desadaptativo* del actual trabajo.

La definición de ambos estilos permite establecer un paralelismo de ambas categorizaciones. Así, el estilo intuitivo es conceptualizado como el análisis que se realiza como establecimiento de un hábito y permite responder rápidamente tras reconocer los elementos principales de la situación, siendo muy útil en contextos de alta complejidad. Por el contrario, el estilo analítico se caracteriza por el empleo de sistemas

cognitivos con principios racionales de análisis (Epstein, 1994). Si bien, la conceptualización de ambos estilos no se corresponde con la dada a los *estilos adaptativo y desadaptativo*, hay rasgos que permiten asemejarlos. De esta manera, el carácter espontáneo y habitual de las respuestas rápidas propias del estilo intuitivo se asemeja al *estilo desadaptativo*. Mientras que la reflexión pormenorizada de las alternativas mediante un criterio preestablecido es propio del *estilo adaptativo*. No obstante, hay que tomar con cautela las comparaciones establecidas, ya que la definición teórica de los estilos intuitivo y analítico no otorga un componente negativo *per sé* a ninguno de los dos, si no que el buen uso de cada uno de ellos depende del contexto o la situación en que se emplee. Esto no ocurre con las categorías empleadas en la presente investigación, que otorgan un carácter negativo al uso preferente de estrategias desadaptativo de toma de decisión.

Así pues, los datos obtenidos en el presente trabajo se oponen a los obtenidos por Depaula, Piñeyro, Clotet, y Nistal (2011). Estos encuentran que los sujetos que se definen por la triada de valores del axioma de orden superior “*Apertura al cambio*” – *Autodirección, Hedonismo y Estimulación*”, que muestran preferencias por actitudes y acciones independientes y la búsqueda de nuevas experiencias, emplean de manera preferente un estilo intuitivo ($p = .03$), así como una tendencia de relación casi significativa para el valor *Logro* ($p = .071$) con priorización de decisiones vinculadas a la obtención de un beneficio personal mediante procesos decisorios racionales. Estos autores hipotetizan que la diferencia entre *Hedonismo* y los otros dos valores de la triada *Apertura al cambio* puede deberse a que la búsqueda de placer y gratificación durante el proceso de toma de decisión ayuda a afrontar el estrés de la incertidumbre.

Sin embargo, los resultados encontrados en el análisis relacional de la presente investigación muestran un resultado contrario, ya que los valores *Autodirección* y *Estimulación* del axioma de orden superior *Apertura al cambio* y los valores *Logro* y *Poder* correlacionan significativamente con la preferencia de uso del *estilo adaptativo* de toma de decisión, con estrategias decisorias opuestas a las descritas para el estilo intuitivo.

Analizando estos resultados en los grupos formados por las variables sociodemográficas empleadas, se encuentran conclusiones similares a las del conjunto formado por el total de la muestra final. Así, los valores de la triada favorable a cambios

y la pareja de valores de auto-beneficio correlacionan significativamente con el *estilo adaptativo* de toma de decisión en el grupo de mujeres, en los de los sujetos de 13 y 14 años, en los que cursan estudios en 2º y 4º ESO y los que acuden a centros de titularidad privada.

Por el contrario, son destacables las similitudes halladas en el grupo de sujetos con 18 años de edad. En este caso, los valores *Autodirección*, *Hedonismo* y *Logro* correlacionan significativamente con el uso de *estrategias desadaptativas*. Lo mismo ocurre en el grupo de centros de titularidad privada para los valores *Autodirección* y *Logro*. Estos resultados son casi idénticos a los descritos en el trabajo de Depaula, Piñeyro, Clotet, y Nistal (2011).

A pesar de las diferencias y semejanzas con el trabajo de Depaula y colaboradores, las relaciones estadísticamente significativas encontradas en ambos casos permiten afirmar la relevancia de los valores en el proceso de toma de decisiones, siendo estos un condicionante de los procesos cognitivos empleados para afrontar situaciones experienciales novedosas.

Conclusiones similares se encuentran en trabajos anteriores (Stone & Allgaier, 2008) en los que se establece una relación significativa entre el uso del estilo intuitivo y la preferencia de los valores *Autodirección* y *Estimulación*, fundamentando que son importantes en el proceso de toma de decisión bajo situación de riesgo.

5. Limitaciones

Los resultados obtenidos en la investigación permiten afirmar el logro de los objetivos propuestos para el presente trabajo. No obstante, existen dificultades propias del proceso de investigación que han limitado el alcance de los hallazgos encontrados. Dichos inconvenientes han afectado al diseño de la investigación, al muestreo realizado y a los instrumentos empleados.

En referencia al diseño, se midieron las variables evaluando el impacto de las mismas en los participantes en un momento concreto. Esto responde a un modelo *ex post facto* de tipo trasversal. Sin embargo, los objetivos de la investigación proponían la

comparación del valor de dichas variables en los diferentes grupos de *edad* de los sujetos para proponer una respuesta tentativa a las diferencias entre los estadios evolutivos y la evolución de dichas variables en el proceso de crecimiento y maduración personal. Con el fin de obtener una mayor fiabilidad en los resultados de la transformación de las respuestas de los sujetos, un diseño longitudinal que midiera los valores las variables de la investigación en un mismo grupo de personas en diferentes momentos de su desarrollo evolutivo podría ser más apropiado. Si bien, la limitación temporal para realizar la tesis doctoral no permitió llevar a cabo un diseño longitudinal.

A su vez, hubiera sido interesante, paralelamente, realizar un estudio de corte cualitativo que hubiera servido de elemento de contraste y debate de los hallazgos cuantitativos encontrados.

Además, el uso de la variable *valor* o *dominio de valor* ha resultado complejo dentro del proceso de investigación llevado a cabo. Cabe recordar que las investigaciones nombradas en el Capítulo I, que han empleado los valores como variable psicológica, hacen referencia al problema de acceder a la evaluación de dicha variable y a la necesidad de inferirlos por la conducta observable de los sujetos o por la verbalización o declaración que hacen de la misma. Este hecho abre la puerta a posibles sesgos. Por un lado, la posible diferencia existente en la estimación de los niveles de *importancia* de las opciones de respuesta de la escala y, en segundo lugar, los sesgos de deseabilidad social que se pueden dar en las respuestas de los participantes al responder según la imagen que quieren dar o pretender encajar en un perfil axiológico ideal. Esta circunstancia, común en este tipo de investigaciones, se trató de atender solicitando a los participantes, en las instrucciones de aplicación de los instrumentos, el mayor nivel de sinceridad posible y, por supuesto, garantizando el completo anonimato de las respuestas dadas.

Por otro lado, el acceso a los participantes que componen la muestra del estudio resultó también complejo.

La composición de la matriz de datos se realizó con las respuestas dadas por los adolescentes de los centros académicos a los que se tuvo acceso por conocimiento de investigaciones previas o contacto personal con los profesionales de los mismos, teniendo muchos de estos centros grandes similitudes en sus características de titularidad, confesión religiosa, etc.

Del total de respuestas recibidas en dichos centros se realizó una selección aleatoria en función del tamaño muestral que garantizaba la representatividad de la muestra. Sin embargo, este proceso no pudo realizarse por procedimientos puros de aleatorización en los centros y en los sujetos. En la misma línea, la selección aleatoria de los centros garantizaría la probabilidad de que los centros escolares de titularidad concertada y privada fuesen laicos.

Por último, el estudio de las características psicométricas de las escalas ha resultado ser bastante complejo al encontrar dificultades para acceder a los datos de validación de anteriores trabajos publicados por otros colegas. Este problema surgió, especialmente, con las escalas encargadas de evaluar las variables relacionadas con la toma de decisión. Por un lado, resultó complejo conocer los ítems que componían cada uno de los *estilos de toma de decisión* y las características psicométricas de los mismos. Y, por otro lado, el instrumento de valoración de la *importancia y dificultad* de la toma de decisión no había sido objeto de validación ni se había estimado su fiabilidad con anterioridad, por lo que hubo que proceder a hacerlo con los participantes en la muestra final de 385 sujetos.

6. Prospectivas de futuro

Los resultados encontrados en el presente trabajo abren la puerta a ahondar en la investigación de las implicaciones prácticas de las variables empleadas así como al diseño de programas educativos centrados en el desarrollo de los valores y de la competencia decisoria.

En la revisión de la literatura se han encontrado programas de ayuda a la toma de decisión cuya función prioritaria es asistir en la decisión a los sujetos implicados en un proceso decisor. Sin embargo, no se han encontrado experiencias educativas cuyo objetivo haya sido la formación de la competencia decisor de las personas durante la niñez y adolescencia.

Si bien, una de las mayores aportaciones de este trabajo de investigación al diseño de los programas de educación en la toma de decisión debe ser, como

consecuencia de los estudios descriptivos y de contraste realizados, la necesidad de incluir los valores como elemento cognitivo mediador en la respuesta acordada.

Los resultados estadísticamente significativos encontrados en los análisis de correlación entre las variables que miden la toma de decisiones y los valores confirman la vinculación existente. De este modo, la intervención en una de las variables podría llegar a suponer un cambio en la otra. Teniendo en cuenta este posible nexo, sería de interés para la comunidad educativa elaborar un programa de educación en valores o de instrucción en la tarea decisoria que tenga estos hallazgos presentes. Evidentemente, habría que realizar el diseño de dicho programa, hacer un pilotaje del mismo y evaluar su eficacia en la población objetivo.

Además, tal y como muestran los resultados encontrados en la presente tesis, el control de las características sociodemográficas de la población hacia la que se dirigen las acciones formativas de valores y toma de decisión resulta ser fundamental, dado que la preferencia en el empleo de los diferentes *estilos de toma de decisión*, la valoración de *dificultad e importancia* de la toma de decisiones frecuentes o la estructura del sistema de valores varía sustancialmente en función de los niveles de algunas de estas características sociodemográficas.

En este sentido, la variable que en mayor medida determina las diferencias en la valoración de *dificultad e importancia* y el uso de estrategias adaptativas de toma de decisión es el *sexo*. De igual modo, la variable *edad* tiene una probabilidad cercana al .05 en el estudio de la valoración de *importancia y dificultad*.

Esto invita a considerar, desde la educación para la igualdad de género, la atención a estas diferencias halladas en el posible diseño de un programa educativo. Y, de un modo menos prioritario, la edad de los mismos. No obstante, este aspecto conviene abordarlo con precaución dadas las limitaciones de diseño de la presente investigación.

De igual manera, habiendo confirmado con los resultados obtenidos la relación entre toma de decisión y valores, cualquier programa educativo que tuviera como objetivo la formación en la tarea decisoria y axiológica de manera combinada debería incidir en la habilidad para valorar la *importancia* de las situaciones de toma de decisión, teniendo en cuenta que un gran número de valores del modelo de Schwartz correlacionan alto con esta variable. Y, en menor medida, en el empleo de *estrategias*

adaptativas y *desadaptativas* y en la dificultad de las decisiones; aunque sin descuidar que estas variables también se relacionan con los axiomas.

En cuanto al control de las variables sociodemográficas, el *sexo* es la característica que en mayor medida discrimina las diferencias, tal y como proponía teóricamente Kohlberg en su modelo de desarrollo axiológico, junto con la *titularidad del centro*. Esto muestra el posible interés de considerar esta variable en la programación de la intervención educativa.

En este sentido, tomando como referencia los vehículos propuestos para la instrucción en valores¹⁷, el uso de los dilemas se postula como la mejor opción a emplear en un tentativo programa de educación axiológica y/o de toma de decisión al tener plena vigencia y actualidad en este campo (Ríos, 2012).

Además, la estructura de este tipo de programas se componen, en su parte aplicada, de una serie de textos no muy extensos que narran una situación fácilmente generalizable al ámbito natural del sujeto, con un componente de conflictividad moral y varias alternativas de solución entre las que se ha de elegir, razonando además la solución de dicho conflicto así como el análisis de la opción elegida. Esto supone la implicación de las dos variables trabajadas en la presente investigación. Por un lado, el desempeño de los valores implicados en la situación problema expuesto en el dilema y que permite aflorar los axiomas prioritarios en el sistema de valores. Por otro lado, el entrenamiento de la tarea decisoria al tener que optar entre varias alternativas. Asimismo, el conocimiento previo de la situación planteada en los dilemas y las alternativas que se ofrecen facilita al instructor poder desgranar cada fase del proceso de toma de decisión con el fin de optimizar la actividad formativa.

En cuanto al contenido específico de los posibles dilemas a proponer, los modelos de aprendizaje cooperativo y de resolución de casos ofrecen una metodología apropiada para el logro de los objetivos propuestos en este tipo de programas, ya que favorecen la explicitación de los pasos dados para la resolución de situaciones decisorias desde el marco de un aprendizaje situado, así como la interdependencia entre sujetos (Halstead, 1996; Choi, Johnson & Johnson, 2011; Johnson, Johnson & Tjosvold, 2012; Johnson, Johnson & Smith, 2014).

¹⁷ Véase epígrafe 1.7.2. del Capítulo III

La toma de conciencia y conocimiento de los procesos cognitivos llevados a cabo para la resolución de los dilemas coincide con la conceptualización de metacognición aportada por autores como Rosario, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez y Gaeta (2014). En este sentido, tal y como señala Pizano (2014), al emplear estrategias metacognitivas, el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por la capacidad de toma de decisiones conscientes acerca de las condiciones que circunscriben dicho proceso. Esta toma de conciencia de las propias decisiones favorece la descripción y verbalización, por parte de los educandos, de los pasos que dan para la resolución de los dilemas y casos planteados, permitiendo de este modo un buen ajuste de las fases de la intervención. El uso de estas estrategias metacognitivas en la resolución de dilemas como metodología de educación de valores, se ha mostrado especialmente útil como apunta la investigación llevada a cabo por Santo y Rey (2014).

De este modo, durante todas las fases de intervención educativa en valores y toma de decisión es muy importante que los estudiantes verbalicen lo más posible los procesos que se dan así evitan tomas de decisiones carentes de significado y desligadas de los valores. Esto exige también una revisión crítica y continua del proceso de toma de decisiones lo que les obliga a explicitar sus actuaciones y explicar los resultados de las mismas. Así, se identifican los posibles errores cometidos y les invita a reflexionar sobre nuevas y posibles resoluciones. Todo ello influye en el desarrollo de destrezas metacognitivas.

No obstante, las limitaciones del diseño y los instrumentos señaladas marcan el punto de partida para el avance del futuro estudio de la relación entre los *valores* y las variables implicadas en la toma de decisión. De esta manera, como se señaló anteriormente, debe considerarse el aumento en el tamaño de la muestra y la aleatorización de la selección de los sujetos supondría una mejora del diseño. De igual modo, la selección de los instrumentos y la mejora de sus características psicométricas constituye una tarea prioritaria en la replicación de un estudio de características similares al presente en el que se superen ciertas limitaciones y se incluya un estudio cualitativo de contraste.

Por otro lado, tomando las variables por separado, es importante no abandonar el trabajo de superación de las limitaciones de la medición de los valores de los instrumentos disponibles a partir del uso de los dilemas morales para este fin, siendo

esta metodología de evaluación la que se más auge está tomando en los últimos tiempo para el estudio del sistema de valores.

En cuanto al diseño, las diferencias encontradas en función de la *edad* y del *curso* así como la *importancia* del desarrollo madurativo de los sujetos en el dominio de la tarea decisora señalada por algunos autores abren la puerta a emplear un diseño longitudinal que analice las diferencias en el uso de las estrategias de toma de decisión y las valoraciones de *dificultad* e *importancia* en función de los valores en diferentes momentos de la historia vital de los sujetos. Solo así se podrá determinar el efecto que tienen las acciones educativas encaminadas a mejorar la competencia decisora de los adolescentes.

Por último, las variables sociodemográficas empleadas –*sexo, edad, curso* y *titularidad del centro*- han mostrado ser decisivas individualmente para explicar las diferencias en las puntuaciones de las variables implicadas en la toma de decisión así como la relación de estas con los valores. Sin embargo, sería interesante ampliar la investigación estableciendo perfiles de características sociodemográficas para cada nivel de las variables de toma de decisión y valores empleadas. El análisis de segmentación permite realizar este estudio, devolviendo *clusters* clasificados por *edad, sexo, curso* y *titularidad del centro*.

Todas estas propuestas abren un amplio campo de trabajo en el ámbito de la evaluación y educación en valores y en la toma de decisiones y serán retos que habrá que abordar en investigaciones venideras.

Bibliografía

- Acevedo, A., Linares, C., y Cachay, O. (2014). Herramienta para superar el dilema gerencial: Toma de decisiones o resolución de problemas. *Industrial Data*, 13(1), 18-27.
- Acosta, M., Páez, H., y Vizcaya, O. (2007). ¿Es posible educar en valores en las instituciones educativas?. *Revista Educación en Valores*, 1(7)25-40.
- Acosta, E. L. (2009). *Perspectivas sobre la formación moral*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos92/perspectivas-formacion-moral/perspectivas-formacion-moral.shtml>
- Aguiar F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 8, 139-160.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alarcón, L., y Díaz, C. (2012). El doble procesamiento paralelo en situación de crisis: fundamentación motivacional. *Psychologia*, 6(1), 105-121.

- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224.
- Aldea, L. (2000). *Evaluación en Educación en Valores. Programa de Educación en Valores. Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/boletin10a02.htm>
- Aleliunas, R. (2013). *Summary of A New Normative Theory of Probabilistic Logic*. Ithaca: Cornell University Library.
- Alfonso, Z. R. (2012). Judgement, decision making and success in sport.. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 363-364.
- Ali, A., Mustafa, Z., & Batra, D. K. (2012). Examining the Children's Influence in Family Decision making in Delhi (India). *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3,(2), 1-6.
- Allaire, A. S., Labrecque, M., Giguere, A., Gagnon, M. P., & Legare, F. (2012). What motivates family physicians to participate in training programs in shared decision making?. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 32(2), 98-107.
- Allport, G., & Odbert, P. (1936). Trait-names: a psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 171-211.
- Allport, G., & Vernon, P. (1933). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de los adolescentes: Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 6, 227-235.
- Álvarez, A. (2000). Sesgos Cognoscitivos del Gerente: Su influencia en la toma de decisiones. *Revista Cubana de Salud Pública*, 26(1), 5-11.

- Alviárez, L., Moy Kwan, H. F. y Carrillo, A. (2013). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior. *Telos*, 1(22), 194-210.
- Anderson, N. (1968). Likableness rating of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.
- Angarita, J. M. (2004). Conductismo skinneriano y existencialismo sartreano: encuentros y desencuentros. *Suma Psicológica*, 11(1), 111-121.
- Antolín, L., Oliva, A., y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Appelt, K. C., Milch, K. F., Handgraaf, M. J., & Weber, E. U. (2011). The Decision Making Individual Differences Inventory and guidelines for the study of individual differences in judgment and decision-making research. *Judgment and Decision Making*, 6(3), 252-262.
- Arnett, J. (1992). Reckless beavior in adolescence: A developmental perspective. *Development Review*, 12, 339-373.
- Arocena, F. A. L. (2012). Racionalidad limitada en la sociedad del riesgo mundial. *Revista de Economía Institucional*, 13(26), 121-135.
- Arocena, F. A. L. (2012). Racionalidad limitada y gestión de riesgos en la sociedad del riesgo global. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(1), 105-118.
- Asamblea Médica Mundial-AMM (2008). *Declaración de Principios Éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. AMM: Helsinki.
- Ayala, E. S. (2012). *Investigación en Educación Infantil y Primaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Bailón, L. H. (2011). Teoría del desarrollo moral. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/13/
-

- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A., y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Ballester, F. (2007). *Educación en valores y mejora de la convivencia: una propuesta integrada*. Recuperado de <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/EducacionValoresMejoraConvivencia.pdf>
- Ballester, F., y Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Bandura, A., & McDonald, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behaviour of model in children's moral judgement. *Journal of abnormal and social psychology*, 67, 274-281.
- Barbero, J., Prados, C. y González, A. (2011). Hacia un modelo de toma de decisiones compartida para el final de la vida. *Psicooncología*, 8(1), 143-168.
- Baron, J. (2012). The point of normative models in judgment and decision making. *Frontiers in psychology*, 3, 577.
- Baron, J., Granato, L., Spranca, M. & Teuba, E. (1993). Decision-making biases in children and early adolescents: Exploratory studies. *Merrill Palmer Q*, 39, 22-46.
- Baron, J., & Brown, R. V. (Eds.). (2012). *Teaching decision making to adolescents*. Oxford: Routledge.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Barrio, R. (2003). Los dilemas morales en la clase de ética. Recuperado de <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Filosofia/03/filosofia-03.html>
- Bautista Vallejo, J. M. (2011). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI: Revista de Educación*, 3, 189-196.

- Bedregal, P. (2010). Reflexiones en torno a las emociones en la toma de decisiones éticas en medicina. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5(1), 21-30.
- Beltran Flores, V. M. (2011). *Evaluación de un Programa para el Desarrollo del Pensamiento Formal en los alumnos del Décimo año de Educación Básica del Colegio Academia Almirante Nelson de la Ciudad de Quito*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Católica de Ecuador, Facultad de Educación, Ecuador.
- Benavent, J. A., Bayarri, F., García, J., Ramírez, L. I., y Vivó, S. (2014). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). CESOF/06. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 283-302.
- Benítez Hernández, J. A. (2013). *Modelo multi-criterio para la toma de decisiones en el uso de agua de lluvia: El caso de los pobladores de Angostillo*. Veracruz: Institución de enseñanza en investigación en ciencias agrícolas.
- Benjamin, E. (2010). Toma de decisiones empresariales. *Espacio y Desarrollo*, 22, 113-120.
- Bensusán, G., y Tapia, L. A. (2011). El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano. *El cotidiano*, 168(168), 17-32.
- Berlin, L. J., Cassidy, J. & Appleyard, K. (2008). The influence of early at-tachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 333-347). New York: The Guildford Press.
- Bernal, A., Arocena, F., y Navarro, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
- Bethencourt, J. T., y Cabrera, L. (2011). Personalidad y toma de decisiones vocacionales en universitarios. *Geografía*, 18, 3-6.

- Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quadrel, M. J., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: A critical review. *Teaching decision making to adolescents*, 19-59.
- Bigger, S. (2013). *Spiritual, Moral, Social, & Cultural Education: Exploring Values in the Curriculum*. Oxford: Routledge.
- Bijstra, J. O., & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 569-583.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature neuroscience*, 15(9), 1184-1191.
- Blais, A.-R., & Weber, E. U. (2006). A Domain-Specific Risk-Taking (DOSPERT) scale for adult populations. *Judgment and Decision Making*, 1, 33-47.
- Blanquero, R. (2003). *Tablas de decisión*. Recuperado de <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0191-03/ed99-0191-03.html> el 17 de diciembre de 2012.
- Borrego, A., Boza, M., Lecca, E., Velásquez, M., Guevara, L., Lazo, H., y Contreras, J. (2011). Criterios decisionales para la resolución de problemas. Elementos de toma de decisiones en la empresa. Lima: Universidad del Perú.
- Bronfenbrenner, U., & Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, J., & Mann, L. (1988). Effect of family structure and parental involvement of adolescent participation in family decisions. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 9, 74-85.

- Bruine, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2012). Explaining adult age differences in decision-making competence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(4), 352-360.
- Buceta, J. M., Sanz, G., Gimeno, F. y Lahoz, D. (1998). Evaluación del proceso de toma de decisiones en el contexto del arbitraje deportivo: propiedades psicométricas de la adaptación española del cuestionario DMQ II en árbitros de balonmano. *Revista de psicología del deporte*, 7(2), 249-260.
- Bujosa, M. C., Comas, S. F., y Arribas, T. L. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión Prevention and conflict resolution in physical education: a review paper. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. E., & Hartup, W. W. (1998). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Bull, N. (1976). *La educación moral*. Estella: Verbo Divino.
- Burguet, M., y Buxarrais, M. R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 87-100.
- Buszard, T., Farrow, D., & Kemp, J. (2013). Examining the influence of acute instructional approaches on the decision-making performance of experienced team field sport players. *Journal of sports sciences*, 31(3), 238-247.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M. Puig, J., y Trillas, J. (1997). *La educación moral en Primaria y Secundaria. Una experiencia española*. Barcelona: Coordinación Editorial de la Biblioteca del Normalista.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: a self-regulation model*. Mahwah: Erlbaum.

- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31, 208-215.
- Byrnes, J. P., & McClenny, B. (1994). Decision-making in Young adolescents and adults. *Journal Exp. Child Psychology*, 58, 359-388.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective, *Child Development*, 70, 1121-1140.
- Caballero, M. A., Escobar, M. C., y Ramos, J. (2006). Utilización del mapa mental como herramienta de ayuda para la toma de decisiones vocacionales. *Revista complutense de educación*, 17(1), 11-28.
- Caballo, V. E., y Carrobles, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2, 93-114.
- Cantillo, J. (2000) Educar en valores. *Orientación, tutoría y psicopedagogía*, 1, 75-90.
- Cantillo, J., Encinas, S., y Salazar, A. (1995). Los dilemas morales. Un método para la educación en valores. *Orientación, tutoría y psicopedagogía*, 1, 91-96.
- Cárdenas, M. S., Velandia, J. E., Contento, M. C., Rodríguez, C. F., y Medina, G. A. (2011). Efecto del uso de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de educación media. *Magistro*, 5(9), 13-24.
- Cardona, D., Rivera, M., y Romero, J. (2012). Una aproximación de la variable aleatoria a procesos de toma de decisión que implican condiciones de riesgo e incertidumbre. *Borradores de Investigación: Serie documentos administración*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Carreño, A. M. P., Domínguez, J. A. C., García, M. I. E., y Hiraldo, R. B. (2011). La dramatización en la educación. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 15-19.

- Casares García, P. M., Carmona Orantes, G., y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-15.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Willey, 312-371.
- Casquero, G. B., García, L. C., y González, R. L. (2014). Competencias Tecnológicas de los profesores de Infantil y Primaria de Extremadura en función del género. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19), 3, 34-48.
- Castagnaro, A. C. (2010). Posicionamiento subjetivo, la moralidad y su relación con el género. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 283-288.
- Castro, J. (2014). *Claridad del autoconcepto y autoestima en relación a la exploración y compromiso vocacional en adolescentes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castro, A., y Nader, M. (2006). La Evaluación de los Valores Humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(2), 155-174.
- Casullo, M., y Castro, A. (2003). La estructura de los valores humanos en población adulta argentina civil y militar. Una propuesta para su evaluación. *Revista Digital Universitaria* 1(2), 1-16.
- Cayón, A., y Pérez, E. (2008). Estructura de Valores de Schwartz en el personal directivo universitario privado. *Telos, Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 10(3), 403-417.
- Cervantes, A. O., y Gregori, S. P. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48.
-

- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 976-1003.
- Clavijo, A. (2010). El estudio de la elección en condiciones de incertidumbre. *Revista Suma Psicológica, 4*(1), 57-77.
- Clawson, C. J., & Vinson, D. E. (1978). Human values: a historical and interdisciplinary analysis. *Advances in consumer research, 5*(1), 396-402.
- Coleman, J. C. (2003). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley.*
- Coll, M., Pérez, L., y Sanz, J. (2009). Perfiles decisionales de jugadores y jugadoras de voleibol de diferente nivel de pericia. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 5*(14), 123-137.
- Collins, J., & Thomas, N. (1972). Age and susceptibility to same sex peer pressure. *British Journal of Educational Psychology, 42*, 83-85.
- Commendador, K. A. (2010). Parental influences on adolescent decision making and contraceptive use. *Pediatric nursing, 36*(3), 147-157.
- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (Eds.) (2013). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending.* New Brunswick: Transaction Publishers.
- Cossio-Bolaños, M. A., Pablos Abella, C., & Arruda, M. (2012). Assessment of body adiposity in school students in Arequipa, Peru. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 29*(4), 477-482.
- Costanzo, P. R. (1970). Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology, 14*, 366-374.
- Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. (1966). Conformity as a function of age level. *Child Development, 37*, 967-975.

- Crone, E. A., Will, G. J. ,& Güroglu, B. (2014). Social Decision-making in Childhood and Adolescence. *Reward and Punishment in Social Dilemmas*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuenya, L., Kamenetzky, G., Fosachecha, S., y Mustaca, A. E. (2013). Efecto de contraste sucesivo negativo en la valoración emocional de imágenes. *Anales de psicología*, 29(3), 944-952.
- Cueto, S. (2013). Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. *Educación*, 2(4), 167-185.
- Da Rochas, A. (1999). *El problema ético en las sociedad pluralistas*. *Air-power Journal*. Edición Brasileña. Recuperado de <http://www.air-power.maxwell.af.mil/apjinternational.html>
- Daake, D., Dawley, D. D., & Anthony, W. P. (2004). Formal Data Use in Strategic Planning: An Organizational Field Experiment. *Journal Managerial Issues*, 16(2), 232-247.
- Depaula, P., Piñeyro, D. R., Clotet, C. I. y Nistal, M. (2011). Los procesos de toma de decisiones en escenarios multiculturales: La importancia de los valores humanos. *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (pp. 25-29). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Davies, M. F. (1993). Dogmatism and the persistence of discredited beliefs. *Per Soc Psychol Bull*, 19, 692-699.
- De Kohan, N. C. (2008). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 68-73.

- De la Fuente, J. Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 171-200.
- De Lizcano, B. O. ,y De Camelo, M. A. (2011). Estrategias pedagógicas para educar en la solidaridad. *Memorias*, 9(15), 118-128.
- Delgado, M., y Carreño, Á. B. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. *Educacion y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 4(2), 137-152.
- Delgado, I., Oliva, A., y Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1), 155-163.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (1928). *Progressive education and the science of education*. Ontario: Progressive Education Association.
- Di Clemente, R., Hanson, W., & Ponton, L. (1995). *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*. New York: Plenum.
- Di Fabio, A., & Blustein, D. (2010). Emotional Intelligence and Decisional Conflict Styles Some Empirical Evidence Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 71-81.
- Edwards, W. (1969). Conservatism in human information processing. In B. Kleinmütz. *Formal representation of human judgment*. New York: Wiley.
- Elstein, A. S., & Bordage, G. (1979). Psychology of Clinical Reasoning. In G. C. Stone y N. E. Alder (Eds.), *Health Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elzo, J. (2006). Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 18-23.

- Elzo, J, Megías, E., Ballesteros, J. C., Rodríguez, M. A., y Sanmartín, A. (2014). Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud-Fundación de Ayuda contra la Drogadicción
- Epstein, S. (1994) Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724
- Ericson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychology Review*, 87, 215-251.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1980). Values in adolescence. In J. Adelson (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Feather, N. T. (1995). Values, valances and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1135-1151.
- Feather, N. T. (2002). Values and values dilemmas in relation to judgments concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 446-459.
- Fernández, T. (2008). ¿Cuál es la importancia de una teoría normativa de la decisión racional?. *En Selección de trabajos de las XIV Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, J. (2011). *Como formar personalidades libres*. Providencia: Nueva Patris.
- Ferrey, A. E., & Mishra, S. (2014). Compensation method affects risk-taking in the Balloon Analogue Risk Task. *Personality and Individual Differences*, 64, 111-114.
- Fierro, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-32.

- Fischhoff, B. (1996). The real world: What good is it?. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65(3) 232-248
- Fischhoff, B., Furby, L., Quadrel, M. J., & Richardson, E. (1991). Adolescent's construal of choices. Are their decisions our "decisions"? Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. Kail & J. Hagen, (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Foderaro, A., y Al Foderaro, Y. (2012). *Es Tu Decisión Para Adolescentes: Guía de Sentido Común Para Tomar Mejores Decisiones*. Bloomington: AuthorHouse.
- Formiga, F., Vidaller, A., Mascaró, J., y Pujol, R. (2005). Morir en el hospital por demencia en fase terminal: análisis de la toma de decisiones después de un programa educativo. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 40(1), 18-21.
- Formiga, F., Vivanco, V., Cuapio, Y., Portab, J., Gómez-Batisteb, X., y Pujola, R. (2003). ORIGINALES BREVES Morir en el hospital por enfermedad terminal no oncológica: análisis de la toma de decisiones. *Med Clin (Barc)*, 121(3), 95-97.
- Fraenkel, J. (1973). *Teaching Students to Think and to Value*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Friedman, I. A. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents. *Adolescence*, 26(104), 967-976.
- Friedman, I. A., & Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 187-199.
- Frisch, D., & Baron, J. (1988). Ambiguity and rationality. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1(3), 149-157.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En M. J. Fuentes Rebollo, I. Etxebarria y F.

- López Sánchez, *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 151-180). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gallego, D., Vélez, D., y López, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador: consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 7, 43-50.
- Gallegos, R. (1999). Educación holista. *Pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.
- Gálvez, I. E. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista española de educación comparada*, 18, 255-278.
- Gambara, H., y González, E. (2003). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes?. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 34, 5-69.
- Gambara, H., y León, O. (1987). Uso de la información en la toma de decisiones. Una réplica a Dahlstrand y Montgomery. *Boletín de Psicología*, 17, 83-99.
- Gambara, H., y León, O. (1988). Decisiones óptimas versus decisiones espontáneas: la toma de decisiones con alternativas multiatributivas. *Cognitiva*, 1(3), 300-310.
- Gambara, H., & León, O. (2002). Training and pre-decisional bias in a multiattribute decision task. *Psicothema*, 14(2), 233-238.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246)
- Garcés, J. (1988). *Valores humanos, principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau Llibres.
-

- García, J. A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: el papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano*. (Tesis doctoral inédita. Badajoz: Universidad de Extremadura).
- García-González, L., Araújo, D., Carvalho, J., e Iglesias, D. (2011). Panorámica de las teorías y métodos de investigación en torno a la toma de decisiones en el tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 645-666.
- García-Landa, C., y Montero, M. (2013). Toma de decisiones, valores y factores contextuales, su relación con el consumo de energía eléctrica. *Quaderns*, 15(2), 39-54.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual review of psychology*, 62, 451-482.
- Gibbs, J. C. (2013). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford: Oxford University Press.
- Gil, A., Jiménez, R., Moreno, M. P., González, L. G., y Navarrete, B. M. (2010). Análisis de la motivación intrínseca a través de las Necesidades psicológicas básicas y la dimensión Subjetiva de la toma de decisiones en jugadores de Voleibol. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 5(1), 29-44.
- Gillian, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, P. (2011). Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 4-10.

- González, J. (2012). Los valores y su proyección psicológica. *Revista de psicología*, 3, 73-82.
- González, S., García, L., Gutiérrez, D., y Contreras, O. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 489-501.
- González, S., García, L., Pastor, J., y Contreras, O. (2011). Conocimiento táctico y toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 79-97.
- González, M. R., Gómez, L. S., Espinosa, J. C., Cárdenas D. C., Garzón, Y., Montoya, E. M., Núñez, E. N., Solano, J. A., y Tarquino, J. E. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología Diversitas*, 3(1), 11-24.
- González-Garza, C. (2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad: resultados de la ENSA 2000. *Salud pública de México*, 47(3), 209-218.
- Gordon, L. V. (1977). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)* Madrid: TEA
- Gordon, L. V. (2003). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SPV)* Madrid: TEA
- Gouveia, V. V., Clemente, M., y Vidal, M. A. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 463-469.
- Gouveia, V., Martínez, E., Meira, M., y Lemos, T. (2001). A estrutura e o conteúdo dos valores humanos: análise factorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 133-142.
- Graciaa, D., Jarabob, Y., Espíldorac, N., y Ríosd, J. (2001). Toma de decisiones en el paciente menor de edad. *Med Clin (Barc)*, 117, 179-190.

- Gregory, R., Failing, L., Harstone, M., Long, G., McDaniels, T., & Ohlson, D. (2012). *Structured decision making: a practical guide to environmental management choices*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Grisso, T., & Vierling, L. (1978). Minors' consent to treatment: A developmental perspective. *Professional Psychology*, 9, 412-427.
- Guerra, A. T. A. (2012). Propuesta Educativa para enseñar nociones de Teoría de Juegos en Educación Secundaria. *Números*, 79, 101-126.
- Gutiérrez, M. A., y Rozo Escudero, M. (2013). *Alternativa de análisis teórico a la propuesta de Lawrence Kohlberg del desarrollo moral*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Halstead, J. M. (2014). Values and Values Education: Challenges for Faith Schools. In J. Chapman, S. McNamara, M. J. Reiss & Y. Waghid (Eds.), *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools* (pp. 65-81). Netherlands: Springer.
- Handsen, D. E., & Helgeson, J. G. (1996). The effect of statistical training on choice heuristics in choice under uncertainty. *Journal of Behavioral Decision Making*, 9, 41-57.
- Hartman, R. S. (1973). *The Hartman value profile (HVP)*. Muskegon: Research Concepts
- Hastie, R., & Dawes, R. M. (2010). *Rational choice in an uncertain world*. SAGE, Los Angeles.
- Hepler, T. J., & Feltz, D. L. (2012). Take the first heuristic, self-efficacy, and decision-making in sport. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(2), 154-161.
- Hernández Mendo, A., Morales Sánchez, V., y Peñalver, I. (2014). Replicación de las propiedades psicométricas del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 23, 311-324.

- Hernández, M. O., Marrero, J. L. M., Hernández, E. O., Esquijarosa, L. F., y Quiñones, Y. V. (2013). Proceso de orientación psicopedagógica: caracterización en la carrera de Psicología-Universidad de Pinar del Río. *Pedagogía Universitaria*, 15(3).
- Hersh, R. Reimer, J., y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (Eds.). (2011). *The logic of education*. London: Routledge.
- Hollander, E. (1971). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Huber, P. (1986). Decision making as a problema-solving process. In B. Brehmer, H. Jungermann, P. Lowrens, & G. Secon, (Eds.) *New directions in research on decision making*. Amsterdam: North-Holland.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Social Studies*. New York: Harper.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking*. New York: Basic.
- Irwin, S., & Elley, S. (2011). Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45(3), 480-495.
- Isasi-Andrieu, A., López-Carrera, Á., Ruiz-Ibáñez, P., y Angulo-Redondo, I. (2012). Gazela: asesor digital de redes sociales para adolescentes. *El profesional de la información*, 21(5), 514-519.
- Janis I. L., & Mann, L. (1977). Decision making: a psychological analysis of conflicto, choice and policy implications. *Child development*, 52, 538-544
- Jiménez, J. M., y Arquero, J. L. (2012). Actividades extra-aula y motivación. Tres experiencias en el área de contabilidad. *Revista Universidad EAFIT*, 33(108), 125-147.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2012). *Effective cooperation, the foundation of sustainable peace*. New York: Springer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Jones, W. R. (1971). *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. California: James E. Freel and Associates.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). The psychology of prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237-251.
- Kahneman, D., & Versky, A. (1979). Prospect Theory. *Econometrica*, 2, 263-291.
- Keeney, R. L., & Raiffa, H. (1976). *Decisions with Multiple Objectives: Preferences and value tradeoffs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keinan, G. (1987). Decision making under stress: scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 639-644
- Klaczynski, P. A. (1997). Bias in adolescents' everyday reasoning and its relationship with intellectual ability, personal theories, and self-serving motivation. *Developmental Psychology*, 33(2), 273-283
- Klayman, J. (1958) Children's decision strategies and their adaptation to task characteristics. *Organizational behavior and human decision processes*. 35, 179-201.
- Klein, G. (1997). Developing expertise in decision making. *Thinking and Reasoning*, 3, 337-352.
- Knight, F. (1921), *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston: Houghton Mifflin.

- Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J., & Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with Internet addiction. *Psychiatry research*, 175(1), 121-125.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. Chicago: University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1972). A Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Humanist*, 32(6), 13-16.
- Kohlberg, L. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*. 42(4), 449-496.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach. In T. Lickona, *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. In R. Mosher, *Moral Education. A first generation of reseachr and development*. New York: Praeger Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Estudios morales y moralización, la vía cognitivo-evolutiva. Psicología del desarrollo*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & der Lebensspanne, D. P. (2013). *Lawrence Kohlberg*. Berlín: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., y Mayer, R. (2014). El desarrollo del educando como finalidad de la educación. *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, 5-6, 118-162.
- Komar, E. (1982). Encarnación de valores. En *Actas del Primer Congreso Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires: CINAIE.
- Kopelman, R. Rovenpor, J., & Mingwei, G. (2003). The Study of Values: Construction of the fourth edition. *Journal of Vocational Behavior*. 62(2), 203-220.

- Kornblit, A. (1994). *Vigencia del concepto de valor en las ciencias sociales*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Kurtines, W., & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological bulletin*, 81(8), 453-470.
- Laca, F. (2005). *Elección de estrategias de afrontamiento del conflicto bajo presión de tiempo*. Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.
- Laca, F., y Azlate, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 20(1), 23-41.
- Landaluce O. (2006). *Pedagogía, temas para Tecnología de la Salud*. La Habana: Editorial Ecimed.
- Langer, J. (1969). *Theories of development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Langer, L., Zimmerman, R., Warheit, G.J., & Duncan, R.C. (1993). An examination of the relationship between adolescent decision-making orientation and AIDS-related knowledge, attitudes, beliefs, behaviors, and skills. *Health Psychology*, 12, 227-234.
- Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevilla, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- León, O. G. (1987). La toma de decisiones individuales con riesgo desde la psicología. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 30, 81-94
- León, O. G. (2001). *Tomar decisiones difíciles*. Madrid: McGraw-Hill.
- León, O. G., y Botella, J. (2003). Daniel Kahneman. Un psicólogo Premio Nobel 2002. *Psicothema*, 15(3), 341-344.
- León, O. G., y Botella, J.(1985). Sobre la seriación ordenada de anclaje y ajuste: una réplica a Lopes y Ekberg. *Boletín de Psicología*, 8, 101-116
- León, M. I., Cortés, M. C., Villar, N. M., Maya, C. P., y Cordero, M. J. A. (2011). La educación en valores en la Educación Superior. *Medisur*, 8(6), 1-5.
- Lewis, C. C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve and policy implications. *Child Development*, 52(2), 538-544.
- Light, R. L., Harvey, S., & Mouchet, A. (2012). Improving 'at-action' decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport, Education and Society*, 19(3), 258-275.
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assesment*, 85(2), 170-178.
- Llinares, L., Molpeceres, M. A., y Musitu G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor: Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(2), 189-200.
- Llopis, J. A., y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lopes, L., & Ekberg, P. (1980). Test of an ordering hypothesis in risky decision making. *Acta Psychologica*, 45(1-3), 161-167.
- Lopez-Zafra, E., (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.

- Lovell, G. P. (2014). Referees' Decision Making Behavior and the Sport Home Advantage Phenomenon. *Science and Education*, 2(1), 1-5.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, 22(40), 11-36.
- Luce, R., Bush, R., & Galanter, E. (1965). *Handbook of Mathematical Psychology*. New York: Willey.
- Luce, R. D., & Raiffa, H. (1957). *Games and Decisions*. New York: Willey.
- Mann, L. (1985). Decision making. In N. T. Feather (Ed.) *Australian Psychology: Review of Research*. Sidney: Allen & Unwin.
- Mann, L. (1988). Adolescent Decision Making Questionnaire. In L. Mann, R. Harmoni & C. Power. *GOFER: Basic principles of decision making*. Woden, ACT: Curriculum Development Centre
- Mann, L., & Friedman, I (2002). How do adolescents make decision?. In S. Soresi (Ed.) *Studies in decision Making*. New York: Gionti.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mann, L., Harmoni, R., Power, C. y Beswick, G. (1987). Understanding and improving decisión making in adolescents. Adelaide: Flinders University of South Australia.
- Marcano, M. B., Quintero, A., y Rodríguez, N. (2013). Plan de formación en tecnologías de información y comunicación para el profesorado de educación media del instituto escuela. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 42, 51-64.
- Marcondes, C. H. (2010). Language and document: evolutionary and cultural foundations of Information Science. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 15(2), 2-21.
- Marín, C. (2013). Evaluación de situaciones y análisis de problemas para la toma de decisiones. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada

- Mariño, M. C., González-Forteza, C., Andrade, P., y Medina-Mora, M. E. (2013). Validación de un cuestionario para detectar adolescentes con problemas por el uso de drogas. *Salud Mental*, 21(1), 27-36.
- Martinek, T., & Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.
- Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70(6), 12-25.
- Martínez, M. (1997). *Consideraciones teóricas sobre educación en valores*. Buenos Aires: Troquel.
- Martínez, C. (2012). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1), 73-91.
- Martínez, R. (2013). *Guía de recursos didácticos de Psicología Social*. San Vicente de Raspeig: Editorial Club Universitario.
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1990). *La personalidad creadora (4ª Ed.)*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stepheson, C., & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Volume I: Individual bases of adolescent development* (pp. 358-403). Hoboken, NJ: Wiley.

- Medina, M., Cruz, S., de Jaramillo, M., Jiménez, C., Ramírez, V., y Henao, T. (2012). Análisis de la toma de decisiones al final de la vida desde una perspectiva teórica contemporánea. *Revista Colombiana de Bioética*, 7(2), 8-34.
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: un estudio realizado en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 35-48.
- Mendoza Saboya, L. A. (2012). Estudio descriptivo del pensamiento empresarial: percepción directiva y operativa. *Borradores de Investigación: Serie documentos Administración*, Bogotá: Universidad de Rosario.
- Menéndez, V., Abad, M., Gómez, M., y Grimardit, E. (2013). Sistema de superación en educación en valores para docentes de Tecnología de la Salud. *Edumecentro*, 4(2), 116-124.
- Merigó, J. M., & Gil-Lafuente, A. M. (2011). Decision-making in sport management based on the OWA operator. *Expert Systems with Applications*, 38(8), 10408-10413.
- Merino, E. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-12.
- Michaelidou, N., & Hassan, L. (2014). New advances in attitude and behavioural decision-making models. *Journal of Marketing Management*, 30(5-6), 519-528.
- Mieles, M. D., y Alvarado, S. V. (2012). Citizenships and Civil Skills. *Estudios Políticos*, 40, 53-75.
- Millstein, S. G., & Moscicki, A. (1995). Sexually-transmitted disease in female adolescents: Effect of psychosocial factors and high risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*. 17, 83-90.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.

- Mohammed, S., & Schwall, A. (2009). Individual differences and decision making: What we know and where we go from here. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 24.
- Molina, O. E. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267.
- Moncada, A., y Cuba, M. S. (2013). Toma de decisiones clínicas en atención primaria. *Revista Médica Herediana*, 24(4), 319-323.
- Monreal, M. G., y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Morales, P. (2011). *Evaluación de los valores: análisis de listas de ordenamiento*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/ValoresMetodo.pdf>
- Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moreno, J. E. (2013). Ideologías educativas y enfoque cognitivo del desarrollo moral. *Psicología y Psicopedagogía*, 3(9). Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psico/article/view/1236/1564>
- Moreno, N. D. (2013). ¿Crisis de adolescentes o crisis de adultos?. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 37-46.
- Moreno, A. A., Urbietta, C. T., y Pérez, E. B. (2011). ¿Qué Determina el Desempeño en la Toma de Decisiones de Hombres y Mujeres?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(1), 55-66.
- Morrongiello, B. A., McArthur, B. A., Kane, A., & Fleury, R. (2013). Only Kids Who Are Fools Would Do That!: Peer Social Norms Influence Children's Risk-Taking Decisions. *Journal of pediatric psychology*, 38(7), 744-755.

- Mota, A., Rosa, M., y Astudillo, M. A. (2009). Aplicaciones del análisis de la varianza en la toma de decisiones. Recuperado de http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/588/1/TESIS_MAYMR.pdf
- Moy, R. L., Chen, L. S., & Kao, L. J. (2015). Sampling Surveys: Methods and Applications. *Study Guide for Statistics for Business and Financial Economics* (pp. 327-341). Springer International Publishing.
- Mugarra, C. G., Pérez, H., y Bujardón, A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 11(3), 538-558.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Rebollo-Quinteia, N. (2013). Análisis de las actitudes, de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 93-115.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Musitu, G., y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de Socialización, Facilismo y Valores. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 16, 67-101.
- Naisbitt, J. (1983). *Macrotendencias: diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas*. México: Mitre.
- Navarro, L. F. (2012). Epistemología de la psicología humanista. *Revista «Poiésis»*, 7(13), 1-3.
- Nemeth, C., & Klein, G. (2011). The naturalistic decision making perspective. *Wiley Encyclopedia of Operations Research and Management Science*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Newell, A., & Simon H. A. (1972). *Human Problem Solving*. New Jersey: Prentice Hall

- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human interference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Nogales, J. L. (2012). "Cómo remar tu propia ola: herramientas psicológicas para ser un campeón dentro y fuera del mar" de Dante Nieri. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 361-362.
- Nucci, L., & Weber, E. (2013). The domain approach to values education: From theory to practice. *Handbook of moral behavior and development*, 3, 251-266.
- Oliva, A., Parra, A., y Sanchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Organización Mundial de la Salud, (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Otero, N. (2009). *¿Cómo educar en valores en nuestra sociedad actual?*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/03/nom2.htm
- Páez, D., Fernández, I., Ulillos, S., y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Páez, J. (2011). Procesos de asimilación axiológica en la educación en valores en educación primaria y secundaria. En A. Diestro, A. De-Juanas y J. Manso (Coord.), *Vanguardias e innovaciones pedagógicas* (pp. 287-300). Madrid: Hergar Ediciones Anteha y AJITHE. II Congreso de Jóvenes Investigadores. Madrid: UAM.
- Páez, J. (2014). Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de*

- Psicología y Educación*, 9(1), 129-149.
- Palacios, C. (2009). La moral: un concepto, muchas interpretaciones. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/cpt.htm>
- Pardo, M. (1998). *La educación en valores y la práctica docente desde la experiencia española*. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/pardo10.htm>
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia, *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pascale, R., y Pascale, G. (2007). Toma de decisiones económicas: el aporte cognitivo en la ruta de Simon, Allais y Tversky y Kahneman. *Ciencias Psicológicas*, 1(2), 149-170.
- Payne, J. W. (1985). Psychology risky decision. In Wright, G. (1985). *Behavioral decision making*. New York: Plenum.
- Pérez, L. M., y Gabilondo, J. A. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte: Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, J. C., & Cumsille, P. (2012). Adolescent temperament and parental control in the development of the adolescent decision making in a Chilean sample. *Journal of adolescence*, 35(3), 659-669.
- Pérez, J. M. G., Mateos, M. E., Lozano, J. A. S., y Remon, A. L. C. (2013). Las características laborales del profesorado de las actividades físico-deportivas extraescolares en función de la edad y el sexo, dentro de la Comunidad de Madrid. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(31), 23-37.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

- Pitter, R., & Andrews, D. L. (1997). Serving America's underserved youth: Reflections on sport and recreation in an emerging social problems industry. *Quest*, 49(1), 85-99.
- Pitz, G. F., & Sachs, N. J. (1984). Judgment and decision: Theory and application. *Annual review of psychology*, 35(1), 139-164.
- Pizano, G. (2014). Estrategias cognitivas y metacognición. *Investigación Educativa*, 3(4), 19-23.
- Pizarro, J.P., Martín M.E., y Di Giusto, C. (2011). Valores Laborales en Adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Prideaux, L. (2003). A Longitudinal Evaluation of a Theoretically Derived Adolescent career education intervention. (Doctoral Thesis). School of Applied Psychology, Griffith University, Australia.
- Priego, G. (2014). *Los valores en la práctica educativa desde un enfoque liberador*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos81/valores-practica-educativa-enfoque-liberador/valores-practica-educativa-enfoque-liberador.shtml#ixzz2viWYEoem>
- Puig, J. M. (2012). Espacios de la educación moral. *Padres y maestros*, 344, 14-18.
- Putman, J., Markovchich, K., Johnson, D.W., & Johnson, R.T (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 136, 741-752.
- Quintana, J. M. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Ramírez, C. A. R. (2013). Valores y virtudes para una pedagogía actual. *Revista Comunicación*, 11(2), 30-45.
- Ramiz, A. A. (2011). La ética y la toma de decisiones en la empresa. *Universia Business Review*, 30, 22-31.

- Ramos, M. (2004). *Valores y Autoestima*. Carabobo: Universidad de Carabobo.
- Reich, B., y Adcock, C. (1976). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. México: Continental.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ríos, J. C. G. (2012). La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. *Ximhai Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca*, 2(4).
- Roberto, W. (2013). La libertad individual y el contrato social según JJ Rousseau. *Revista de Filosofía*, 44(111-112), 115-128.
- Rodríguez, J. A., Mirón, L., y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25-38.
- Rodríguez-Ponce, E., Cuadra-Peralta, A., y Sjoberg-Tapia, O. (2013). Género y conflicto en la toma de decisiones. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 17(38), 191-206.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Romero, O. (1998). *Valores en la transición organizacional*. Centro de Investigaciones Psicológicas. Caracas: Universidad de los Andes.

- Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Investigación temática*, 10(24), 43-66.
- Ros, M., y Grad, H. M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Rosabal, A. S., Lozada, P. R., Rodríguez, R. G., González, G. C., y Barrera, A. M. (2011). La formación de valores en los estudiantes de Licenciatura en Gestión de la Información en Salud. *Correo Científico Médico de Holguín*, 1000(15), 3-11.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., & Gaeta, M. L. (2014). Self-Regulated Learning: A Systematic Review Based in Scielo Journals. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Ross, J. A. (1981). Improving adolescent decision-making skills. *Curriculum Inquiry*, 11, 279-295.
- Rousseau, J. J. (1999). *El contrato social o principios de derecho político*. Barcelona: Edicomunicación.
- Rovira, J. M. P. (2012). Espacios de la educación moral. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 344, 14-18.
- Rovira, J. M. P. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En *Cultura moral y educación*, 87-108. Barcelona: Graó.
- Ruiz, M., y De-Juanas, A. (2013), Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE. Estudios sobre Educación*, 25, 95-113.
- Ruiz, R., Peralta, L., Pérula, L. Á., Olloqui, J., Carrión, T., Sobrino, A., y Martínez, M. (2012). Opiniones y percepciones de los pacientes sobre su participación en la toma de decisiones en las consultas de medicina de familia. *Atención Primaria*, 44(1), 5-10.

- Ruiz-Juan, F. (2013). Orientaciones de meta en Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 235-247.
- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación. R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- San Martín, C. (2010). Construcción del cuestionario de “Concepciones sobre inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI). *Psicología y Educación*, 5, 69-94.
- Sanabria Ferrand, P. A. (2006). Efectividad de un programa cognitivo social para prevenir el cáncer de piel en mujeres adolescentes. *Universitas Psychologica*, 5(3), 585-598.
- Sánchez, M. M., Gutiérrez, R. B., Rodríguez, J. M., y Casado, M. P. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 391-408.
- Sánchez-Martínez, F., y Ariza, C. (2010). Evaluación de proceso del programa escolar de prevención del consumo de cánnabis “xkpts. com” en adolescentes de Barcelona en 2006. *Adicciones*, 22(3), 217-226.
- Sanmartín, M. G. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apuntes: educación física y deportes*, 51, 100-108.
- Santana Vega, L. E., García, L. F., y Cruz González, A. (2010). *El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria*. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1187>
- Santos, F. E. B., y Rey, A. D. A. (2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 95-116.

- Sanz de Acebo, M.L., Ugarte, M., y Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós Editores.
- Schutter, D. J., van Bokhoven, I., Vanderschuren, L. J., Lochman, J. E., & Matthys, W. (2011). Risky decision making in substance dependent adolescents with a disruptive behavior disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 39(3), 333-339.
- Schvaneveldt J. D., & Adams G. R. (1983). Adolescents and the decision making process. *Theory into Practice*. 22(2), 98-104.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (2006). *Basic human values: an overview*. Recuperado de <http://www.yourmorals.org/schwartz>.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307-319.
- Schwartz, B., Ben-Haim, Y. & Dacso, C. (2011). What makes a good decision? Robust satisficing as a normative standard of rational decision making. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(2), 209-227.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychology structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
-

- Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2003). Parenting and Adolescent's Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development, 74* (2), 595-611.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality, 28*, 230-255.
- Segura, M., y Mesa, J. (2011). Enseñar a los hijos a convivir. *Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Shad, M., Bidesi, A., Chen, L. A., Ernst, M., & Rao, U. (2011). Neurobiology of decision making in depressed adolescents: a functional magnetic resonance imaging study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 50*(6), 612-621.
- Siciliaa, Á., González-Cutreb, D., Artésa, E. M., Ortaa, A., Casimiroa, A. J., y Ferriza, R. (2014). Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico. *Revista Latinoamericana de Psicología. Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(2), 83-91.
- Simon, H. (1979). Rationality as Process and as a Product of Thought. *American Economic Review, 68*, 1-16.
- Simón, V. M. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema, 9*(2), 365-376.
- Sinay, S. (2013). *El apagón moral: ¿Para qué sirven los valores?*. Madrid: Grupo Planeta Spain.
- Singer, J.L. (Ed.). (1973). *The Child's World of Make-Believe*. New York: Academic Press.
- Smetana, J. G. (2001). *The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis*. University of Rochester. Recuperado de <http://www.uic.edu/>
- Smith, J. P., McArdle, J. J., & Willis, R. (2010). Financial Decision Making and Cognition in a Family Context. *The Economic Journal, 120*(548), 363-380.

- Smith, D. G., Xiao, L., & Bechara, A. (2012). Decision making in children and adolescents: Impaired Iowa Gambling Task performance in early adolescence. *Developmental psychology*, 48(4), 1180-1187.
- Solomon, S., & Knafo, A. (2007). Value similarity in Adolescent Friendship. In T. C. Rhodes (Eds.), *Focus on Adolescent Behavior Research* (pp. 133-155). Jerusalem: Nova Science Publishers.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The problema solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Green, K. (1997). Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature. *Journal of Social Psychology* 137, 302-315.
- Stone, P. (2011). *The Luck of the Draw: The Role of Lotteries in Decision Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, E. R., & Allgaier, L. (2008). A social values analysis of self-other differences in decision making involving risk. *Basic and Applied Social Psychology*, 30, 114-129.
- Straub, D., & Welpel, I. (2014). Decision-making under risk: a normative and behavioral perspective. In C. Klüppelberg (Ed.), *Risk-A Multidisciplinary Introduction* (pp. 63-93). Cham: Springer International Publishing.
- Suarez, G., y Meza, J. (2005). *Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Takemura, K. (2014). Decision-Making Process. In K. Takemura (Ed.), *Behavioral Decision Theory* (pp. 127-141). Tokio: Springer.
- Takemura, K. (2014). Behavioral Decision Theory and Good Decision Making. In K. Takemura (Ed.), *Behavioral Decision Theory* (pp. 167-202). Tokio: Springer.

- Tamayo, I. M., Cabral, L. A. C., Ríos, L. J. C., y Sánchez, J. A. (2011). El programa PROTODEBA v1. 0: una propuesta para la observación de la toma de decisiones en balonmano. *Apunts: Educación física y deportes*, 104, 80-87.
- Taylor, D. W. (2013). Decision Making and Problem Solving¹. *Handbook of organizations*, 20, 48-86.
- Torrecilla, M., Plaza, M., Barrueco, M., Jiménez Ruiz, C., Maderuelo, J., y Hernández Mezquita, M. (2001). El médico y el paciente en la toma de decisión del abandono del tabaco. Repercusión de la iniciativa en el resultado de la intervención. *Archivos de Bronconeumología*, 37(3), 127-134.
- Torres, J., de Heredia, J., Rubia, N. H., Jiménez, P., Muñoz, F., Rodríguez, J., y de Ética, G. (2012). Recomendaciones sobre toma de decisiones y cuidados al final de la vida en neonatología. *Familia*, 4,(8), 1-14.
- Trianes, M. V. (1994). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 27, 61-82.
- Tunermanh, C. (1999). *Los valores una perspectiva universal*. Recuperado de <http://www.guanajuato.gob.mx>.
- Tzeng, G. H., & Huang, J. J. (2011). *Multiple attribute decision making: methods and applications*. Boca Raton: CRC Press.
- UNESCO-Institute for Education (1991). *Adult Education for International Understanding, Human Right and Peace. Report to the Workshop Held at UIE*, Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (1994). *La educación en los derechos humanos y la comprensión internacional, Informe para la Cuadragésima Cuarta Sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Valmaseda, J. (2001). *Los valores*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm

- Van Petegem, S., Beyers, W., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2013). Exploring the Association Between Insecure Attachment Styles and Adolescent Autonomy in Family Decision Making: A Differentiated Approach. *Journal of youth and adolescence, 42*(12), 1837-1846.
- Vega, L. E. S., y García, L. A. F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de educación, 355*, 217-218.
- Vera, J. J., y Martínez, M. C. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia exogrupos. *Anales de Psicología 10*(1), 29-40.
- Verma, M. R., Pandey, R., Singh, B., & Prasad, S. (2012). A methodology for determination of sample size for evaluation of development programme. *International Journal of Agricultural and Statistical Sciences, 8*(2), 627-632.
- Vila-Maldonado, S., García López, L., y Contreras Jordán, O. (2012). La investigación del comportamiento visual, desde el enfoque perceptivo-cognitivo y la toma de decisiones en el deporte. *Journal of Sport and Health Research, 4*(2), 137-156.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1947). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (2007). *Theory of Games and Economic Behavior (60th Anniversary Commemorative Edition)*. Princeton: Princeton University Press.
- Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development, 55*, 677-691.
- Weithorn, L. A., & Campbell, S. B. (1982). The competency of children and adolescents to make informed treatment decisions. *Child development. 53*(6), 1589-1598.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler, (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 89-95). New York: Wiley.
-

- Werlang, B. S. G., y Esteve, M. (2012). Identificación de potencial suicida en adolescentes de 13 a 19 años. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 281-289.
- Yáñez, J. L. (2009). Simulación por ordenador y toma de decisiones en la formación de profesores. Una revisión de la literatura. *Enseñanza & Teaching*, 6, 47-60.
- Yiğit, M. F., & Tarman, B. (2013). The Place and Importance of Values Education in 4. th and 5th. Grade Primary School Social Studies Textbooks. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 233-254 .
- Zeifman, D., & Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments. Reevaluating the evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 436-455). New York: The Guildford Press.
- Zhou, D., & Laura, R. S. (2013). The Importance of a Values-Based Program of Environmental Education, with Special Reference to the Three Gorges Dam Project. *Postgraduate Research in Education*, 1, 151-165.

Anexos

Anexo I. Carta de presentación de la investigación a los centros escolares

A la atención de la DIRECCIÓN DEL CENTRO:

Me dirijo a usted como psicólogo y doctorando de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

El motivo de la presente carta es, en primer lugar, presentarle la investigación que estoy realizando para la obtención del grado de Doctor en Psicología y, en segundo lugar, solicitarle permiso para la aplicación de un cuestionario diseñado a tal efecto al alumnado del centro educativo que usted dirige.

El proyecto de la investigación, titulada “Estilo de toma de decisiones y axiomas que estructuran el sistema de valores de los adolescentes”, cuestiona la existencia de determinados factores del sistema de valores que hacen variar la forma en que los adolescentes toman las decisiones sobre temas frecuentes de su día a día.

El conocimiento de dichos factores es importante si se tiene en cuenta el valor predictivo que estos tienen respecto a determinados problemas de hábitos de ocio y consumos y de planificación de objetivos vitales.

Conocer qué valores están relacionados con los diferentes estilos de decisión y qué temas de decisión frecuentes durante la adolescencia son considerados difíciles e importantes, puede ayudar a las familias y al profesorado a trabajar y contrarrestar aquellas actitudes concretas que ejercen un efecto negativo en los menores.

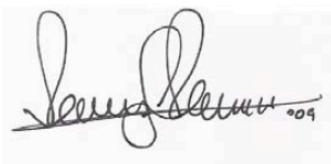
La muestra seleccionada está definida por adolescentes entre 12 y 20 años de ambos sexos. Por ello, quería solicitarle permiso para poder aplicar el cuestionario adjunto en los grupos de 2º ESO, 4º ESO y/o 2º de Bachillerato que usted decida.

La aplicación de dichos cuestionarios ocupa algo menos de una hora dependiendo de la edad de los alumnos. Dicha aplicación sería presencial en caso de tratarse de un centro de la Comunidad de Madrid, desplazándome hasta el centro en la fecha y hora concertada o delegada en caso de tratarse de un centro fuera de la Comunidad de Madrid. En este segundo caso les enviaría copias suficientes de los cuestionarios así como las instrucciones de aplicación. Posteriormente podrían remitirme dichos cuestionarios ya rellenos por mensajería, asumiendo por mi parte los gastos de dicho envío.

Agradeciéndole de antemano la atención prestada, estoy a su disposición para dialogar cualquier duda o cuestión que pudiera ser de su interés o preocupación.

Mientras tanto, quedo a la espera de sus noticias en el teléfono **690251972** y el correo electrónico **javier_paez_gallego@hotmail.com**

Atentamente,



Javier Páez Gallego

Anexo II. Escala sociodemográfica

Marca con una cruz dentro de la casilla que corresponda

S.1 **Edad** | 13 1 14 2 15 3 16 4 17 5 18 6 19 7 20 8

S.2 **Sexo** | Masculino 1 Femenino 2

S.3 **Curso** | 2º ESO 1 4º ESO 2 2º Bachillerato 3

S.4 **Tipo de centro** | Público 1 Concertado 2 Privado 3

S.5 **Modalidad de bachillerato**

- 1 *Artes plásticas, Imagen y Diseño*
- 2 *Artes escénicas, Música y Danza*
- 3 *Ciencias de la Naturaleza*
- 4 *Ciencias de la Salud*
- 5 *Ciencias e Ingenierías*
- 6 *Tecnologías*
- 7 *Humanidades*
- 8 *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*
- 9 *Ciencias Sociales, Administración y Gestión*

Anexo III. Variación de la fiabilidad de la subescala importancia si se elimina algún elemento del cuestionario

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Asociación	97,71	192,899	,290	,877
Paseo amigo	96,84	191,349	,329	,876
Charlar amigo	96,78	194,649	,201	,879
Problema casa	96,38	189,324	,416	,874
Quedar casa	96,66	193,457	,292	,877
Tipo de pan	98,42	200,967	-,030	,882
Materias optativas	96,45	191,613	,380	,875
Probar drogas	97,11	188,384	,308	,878
Plan finde	96,79	189,149	,422	,874
Contar secreto	96,48	191,339	,364	,875
Tipo bachillerato	96,31	188,907	,464	,873
Estudiar ESO	96,22	190,308	,474	,873
Estudiar o trabajar	96,29	188,947	,495	,873
Secreto propio	96,46	190,397	,434	,874
Presión amigo	96,82	186,836	,427	,874
Poco dinero	96,75	189,169	,436	,874
Enfado amigo	96,43	189,119	,477	,873
Gustar alguien	96,37	189,647	,466	,873
Fiesta con amigos	97,20	189,391	,403	,875
Consejo	96,64	187,584	,541	,872
Hablar con tutor	97,23	187,504	,417	,874
Opinión familiar	96,71	186,677	,503	,872
Cambio de actitud	96,98	186,804	,425	,874
Dar la razón	96,53	189,067	,457	,873
Ayuda a amigo	96,48	189,336	,500	,873
Mal consigo	96,52	187,384	,534	,872
Beber si o no	97,08	186,817	,418	,874
Adelgazar	97,11	186,446	,413	,874
Desaceptación de amigos	96,93	186,161	,390	,875
Estudiar o salir	97,11	189,168	,398	,875
Preocupación	96,52	187,733	,533	,872
Recrea o cine	97,63	193,273	,266	,877
Trabajo findes	97,05	188,990	,408	,874

Anexo IV. Variación de la fiabilidad de la subescala dificultad si se elimina algún elemento del cuestionario

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Asociación	76,84	198,503	,290	,865
Paseo amigo	75,89	195,785	,315	,865
Charlar amigo	77,21	201,337	,188	,867
Problema casa	75,47	193,783	,363	,864
Quedar casa	76,12	195,444	,311	,865
Tipo de pan	77,26	203,908	,027	,870
Materias optativas	75,90	195,112	,328	,865
Probar drogas	76,79	193,759	,322	,865
Plan finde	75,98	193,554	,402	,863
Contar secreto	76,14	191,013	,389	,863
Tipo bachillerato	75,99	192,053	,343	,865
Estudiar ESO	75,60	192,044	,384	,863
Estudiar o trabajar	75,92	191,220	,401	,863
Secreto propio	75,91	192,256	,427	,862
Presión amigo	76,39	190,487	,425	,862
Poco dinero	76,30	192,921	,387	,863
Enfado amigo	76,07	190,676	,468	,861
Gustar alguien	75,35	194,157	,367	,864
Fiesta con amigos	76,31	193,439	,413	,863
Consejo	75,96	191,342	,496	,861
Hablar con tutor	76,34	192,457	,397	,863
Opinión familiar	75,81	191,009	,460	,862
Cambio de actitud	76,36	191,346	,424	,862
Dar la razón	75,94	193,131	,382	,863
Ayuda a amigo	75,92	191,854	,438	,862
Mal consigo	75,72	191,186	,469	,861
Beber si o no	76,63	194,092	,376	,864
Adelgazar	76,31	190,451	,434	,862
Desaceptación de amigos	76,19	192,227	,417	,863
Estudiar o salir	76,42	194,822	,346	,864
Preocupación	75,65	191,475	,465	,862
Recrea o cine	76,69	197,286	,296	,865
Trabajo findes	76,37	192,950	,418	,863

Anexo V. Saturación de los ítem de la escala de valores de Schwartz en los factores rotados

	Conformidad	Tradicción	Seguridad	Benevolencia	Universalismo	Autodirección	Estimulación	Hedonismo	Logro	Poder
7	.72									
14	.69									
31	.80									
37	.81									
13		.63								
23		.63								
27		.60								
34		.65								
5			.62							
9			.51							
10			.62							
15			.71							
45			.77							
24				.78						
35				.85						
38				.72						
41				.84						
43				.80						
1					.67					
12					.82					
16					.66					
18					.75					
20					.61					
21					.81					
26					.67					
29					.72					
4						.69				
11						.72				
22						.63				
32						.67				
42						.72				
6							.86			
17							.88			
28							.82			
3								.79		
39								.75		
25									.66	
30									.74	
33									.73	
44									.79	
2										.80
8										.74
19										.90
36										.64