

Casullo, María Martina ; Fernández Liporace; Mercedes

*La evaluación de los valores en adolescentes: su
relación con variables sociodemográficas e
intelectuales*

Revista de Psicología Vol. 1, N° 2, 2005

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Casullo, M. M., Fernández Liporace, M. (2005). La evaluación de los valores en adolescentes : su relación con variables sociodemográficas e intelectuales [en línea]. *Revista de Psicología*, 1(2).
Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/valores-adolescentes-variables-casullo-liporace.pdf> [Fecha de consulta:.....]

La evaluación de los valores en adolescentes: su relación con variables sociodemográficas e intelectuales

María Martina Casullo
UBA-CONICET

Mercedes Fernández Liporace
UBA-CONICET

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre los valores, evaluados en una muestra de 751 estudiantes adolescentes de Buenos Aires, Argentina, mediante una adaptación de la Escala de Perfiles Valorativos de Schwartz y variables sociodemográficas e intelectuales. Los resultados indican que las respuestas de los sujetos no muestran relación estadística significativa con variables sociodemográficas tales como el sexo, la edad, la convivencia con uno o ambos padres o la existencia de hermanos, así como tampoco con una variable intelectual, como es la inteligencia fluida, evaluada mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven. Se verifica, en cambio una relación estadísticamente significativa entre el nivel educativo alcanzado por ambos padres con la manifestación de los valores Poder y Logro: en líneas generales, los hijos de padres y madres con altos niveles de educación enfatizan tales motivaciones valorativas en sus respuestas.

Abstract

The paper analyzes the relationship between values, assessed in a sample of 751 adolescent students from Buenos Aires, Argentina, and sociodemographic and intellectual variables. An adaptation of Schwartz's Portrait Values Questionnaire and Raven's General Progressive Matrices were used as data recollection instruments. Results show no link between values and sociodemographic variables, such as sex, age, cohabitation with one or both parents or siblings. Values and fluid intelligence show no relationship either. In spite of this, a significant relationship between values such as Power and Achievement and parental educational levels is verified: speaking globally, adolescents with parents with high educational levels emphasize these values in their answers.

Correspondencia: María Martina Casullo
UBA-CONICET
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina

Correspondencia: Mercedes Fernández Liporace
UBA-CONICET
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
macasullo@speedy.com.ar

Palabras clave: Values, Adolescents, Motivation, Extrinsic motivation, Intrinsic motivation, Intelligence measures, Intellectual development.

Valores, Adolescente, Motivación, Motivación extrínseca, Motivación intrínseca, Medición de la Inteligencia, Desarrollo de la Inteligencia.

Introducción

El comienzo formal del estudio científico de los valores en Psicología data de la década de 1950, a partir de los desarrollos de Maslow (1954), quien utilizó la imagen de una estructura piramidal para describir la disposición jerárquica de las necesidades propias de los seres humanos. Sobre la base de la misma se ubicaban las necesidades fisiológicas básicas, de cuya satisfacción dependían todas las de nivel superior. Inmediatamente por encima de las fisiológicas se localizaba a las de seguridad y protección; sobre ellas, aparecían las de estima, amor y pertenencia. Más arriba, las cognoscitivas, luego las estéticas y, finalmente, las de autorrealización. Desde este punto de vista, únicamente quienes han transcurren su socialización en contextos que proveen cierto nivel de mínimo bienestar a sus habitantes están habilitados para experimentar las necesidades valorativas de orden superior (Inglehart, 1977). Autores posteriores a Maslow han profundizado y discutido sus investigaciones acerca de las necesidades y los valores a la luz de variables psicológicas (Gorlow y Barocas, 1964). El papel de la cultura en la formación de tales inclinaciones asociadas con las distintas necesidades valorativas parece ser determinante (Johnson y Stiggins, 1969).

Los valores pueden definirse como creencias transituacionales que implican la prescripción y guía para determinados comportamientos, poseen un ordenamiento jerárquico y son el producto de demandas sociales y necesidades psicológicas concretas (Ross, 2001). Así, funcionan como una orientación para los juicios, las acciones, las atribuciones, y surgen como resultante de aprendizajes culturales. Su adquisición acontece, entonces, durante los procesos de socialización - primaria y secundaria -, a la vez que al poseer una cierta estabilidad, forman parte del basamento del autoconcepto personal (Rokeach, 1973). Se los caracteriza como guías motivacionales ubicadas al tope del sistema de la personalidad, que explicarían la totalidad de las acciones y comportamientos de menor nivel. El análisis de manifestaciones culturales tales como el arte, los sistemas educativo y económico, las instituciones familiares, religiosas, políticas y científicas permite estudiar los valores predominantes en una sociedad (Royce y Powell, 1983).

Siguiendo esta línea de pensamiento, los valores poseen el propósito utilitario de brindar estándares de comportamiento admisibles y esperables que, en última instancia, tienden a la satisfacción de necesidades individuales y colectivas. Por lo tanto, cualquier teoría sobre este tópico debe involucrar, necesariamente, dos niveles: el individual y el cultural. Desde el punto de vista del individuo, resultan potencialmente útiles en la explicación y descripción de actitudes, conductas y atributos de la identidad personal; desde un enfoque cultural, se los caracteriza como determinaciones producidas por factores socioeconómicos y políticos (Rockeach, 1973; Ross, 2001).

Hofstede (1980, 2001) ha aportado los conceptos de *independencia* e *interdependencia*, dos dimensiones inseparables que poseen capacidad explicativa respecto del desarrollo del *self* (sí mismo) en todas las culturas; ellas dan lugar a determinadas interacciones sociales, modeladas por las valoraciones culturales sobre la naturaleza de la existencia humana y posibilitan características distintivas como son el *individualismo* y el *colectivismo*; estos atributos permiten elaborar una categorización de los sistemas valorativos culturales multidimensionales que producen el modelado de distintas vías y objetivos de autodesarrollo mediante la ejecución de diferentes modos de independencia e interdependencia.

Distintas líneas de investigación han abordado este tema en las últimas décadas, dando lugar a una variada gama de desarrollos. Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maeki y Poskiparta (2002) estudiaron los patrones valorativos de escolares prepúberes en relación a las habilidades para el aprendizaje, el autoconcepto y la inteligencia social. Rapoport y Lomsky-Feder (2002) analizaron el proceso de modelado e internalización de las necesidades y orientaciones valorativas de conocimiento que se da durante la socialización primaria, verificándose que las mismas se constituían, en muchos casos, en un elemento fundamental de la identidad personal y colectiva de individuos y grupos. Spees (2001) diseñó un programa de entrenamiento en valores, centrándose en aquellos relacionados con la experiencia de compartir emociones, conectando éstas con su significado y con problemas éticos; encuentra que este proceso estimula tanto la inteligencia moral como la emocional. Ahmed (1998) investigó la evolución de los valores a lo largo del ciclo vital en individuos árabes de ambos sexos. MacLennan (1998) sostuvo, desde una perspectiva psicobiológica, que los valores son críticos en el comportamiento inteligente puesto que estructuran

los intereses y estos últimos determinan la relevancia. Van Lange y Liebrand (1991) y Van Lange y Kuhlman (1990, 1994) examinaron la influencia de las diferencias individuales preexistentes en las orientaciones valorativas sobre las percepciones de racionalidad mediante dilemas sociales en el ámbito de la psicología experimental. Boyle (1989) profundizó el análisis de la relación entre la inteligencia social y la inteligencia general. Mohan y Kaur (1993) estudiaron el ajuste, la personalidad y la inteligencia en relación con los valores y el nivel económico social en estudiantes universitarios, hallando diferencias según sexo en cuanto a valores teóricos, estéticos, sociales, políticos y religiosos. Schurmans y Dasen (1992), abordaron las representaciones sociales de la inteligencia y su vinculación con los valores hegemónicos de diversas sociedades industrializadas de Occidente y de culturas africanas con organización y economía rurales. Harkness y Super (1992) analizaron la influencia cultural en el desarrollo infantil, centrándose en la transmisión de los valores por parte de los agentes de socialización. Singh y Gupta (1996) investigaron la relación entre variables de personalidad y valores en estudiantes adolescentes, hallando que el neuroticismo correlacionaba positivamente con la manifestación de valores teóricos, estéticos y religiosos, en tanto que la extraversión se asociaba directamente con valores sociales, políticos y económicos. Comparadas con los varones, las mujeres mostraron más fuertes preferencias por los valores estéticos, sociales y religiosos.

Sobresale, sin dudas, el trabajo de Schwartz, (1994, 2001), quien ha formulado una teoría universal acerca del contenido y significado de los valores humanos. Ellos se caracterizan por su identificación con metas transituacionales, de importancia variable, que funcionan como orientadores del comportamiento de los individuos y las organizaciones sociales. Dan lugar a conductas concretas y sirven como criterios para emitir juicios acerca de acciones específicas. Se adquieren durante la socialización en los valores del grupo hegemónico y representan las respuestas que individuos y grupos deberían emitir, bajo el aspecto de metas conscientes. Según este proceso, sujetos y grupos sociales transforman sus necesidades, expresándolas en términos de valores específicos con el fin de adaptarse a una realidad social y culturalmente determinada. Se aprecia, entonces, que el constructo valor implica tres requisitos necesarios y universales: la existencia de necesidades biológicas individuales, la coordinación de acciones sociales y el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos humanos como fin último (Schwartz y Bardi, 2001; Schwartz y Melech, 1999; Schwartz,

Melech, Lehman, Burgess, Harris y Owens, 2001; Schwartz y Sagie, 2000). Schwartz (1992) verificó la posibilidad de explicar los valores manifiestos en 44 naciones mediante un modelo de estructura valorativa formado por diez dimensiones o tipos motivacionales valorativos, que asume una disposición circular, organizándose según un continuo de motivaciones relacionadas, agrupadas en dos dimensiones bipolares: apertura al cambio vs. conservación y autotranscendencia vs. autopromoción.

Los diez tipos valorativos resultantes son: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformismo y seguridad.

El Poder involucra la inclinación a ejercer influencia social, poseer riquezas o esgrimir posiciones de autoridad. El valor Logro se vincula con el éxito personal, por medio de la puesta en acto de competencias socialmente aceptables. El tipo motivacional Hedonismo destaca la gratificación personal y el placer. La dimensión de Estimulación involucra la búsqueda de situaciones novedosas que impliquen desafíos. El valor Autodirección se relaciona con el acento puesto en la autonomía de pensamiento, la independencia en el comportamiento y la creatividad. La dimensión Universalismo incluye características vinculadas con la tolerancia, la solidaridad, la justicia social y la preservación ambiental. La Benevolencia implica la búsqueda del bienestar de los demás, la honestidad, la inexistencia de rencor, la misericordia y la capacidad de perdón. Las metas valorativas de Tradición destacan el conservadurismo referido a las costumbres, la religiosidad y los contenidos culturales tradicionales. El Conformismo implica el interés por las normativas sociales y las costumbres establecidas. Por último, la dimensión Seguridad se vincula con cuestiones tales como la estabilidad social y personal, la armonía en la convivencia y la seguridad.

De acuerdo con esta perspectiva, pueden trazarse perfiles valorativos personales, que resultan útiles para explicar y predecir comportamientos, actitudes e intereses en las diversas áreas en las que se desarrolla la vida de las personas. (Rockeach, 1973; Sánchez Canovas y Sánchez López, 1999). Estudios realizados en nuestro medio compararon valores en población civil y militar, hallándose que la orientación valorativa resultaba semejante en los medios familiar y laboral, en tanto que diferían en cuanto a los valores relacionados con la vida

social (Castro Solano, 2005, en prensa; Casullo y Castro Solano, 2004). Los estudios sobre el desarrollo de los valores en la adolescencia no han arribado aún a conclusiones definitivas, ya que el momento de cristalización de la estructura valorativa en la personalidad de los individuos permanece aún en discusión, ubicándose en algún punto dado entre la adolescencia temprana y la adultez incipiente, aunque parece experimentar algunas modificaciones a lo largo de la vida adulta (Schwartz y Melech, 1999).

Dada la importancia que esta línea de investigación está adquiriendo, la concreción de estudios destinados a comprender más acabadamente los valores humanos y su relación con otras variables personales se convierte en una necesidad fundamental.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la estructura valorativa exhibida por una muestra de adolescentes escolarizados residentes en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y variables sociodemográficas tales como sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres, existencia de hermanos y educación parental por una parte y con inteligencia fluida, por la otra.

Método

Muestra

La muestra está formada por 751 estudiantes adolescentes (50% para cada sexo, aproximadamente), con edades que variaban entre los 12 y los 19 años ($\bar{X}_{\text{edad}} = 14.26$; $dt = 1.49$). Todos ellos cursan el nivel medio de educación en la Ciudad de Buenos Aires – en esta jurisdicción se mantiene el sistema anterior a la ley federal de educación, que posee siete grados en la Educación General Básica y cinco años en el nivel medio -. Mayoritariamente se trata de alumnos de los dos cursos iniciales (65% de primer año, 24% de segundo), en tanto que el 11% restante se distribuye casi por mitades entre los años tercero y cuarto, no habiéndose incluido casos correspondientes al último año de estudios.

En cuanto a la convivencia con uno o ambos padres, se registra que un 64% convive con los dos miembros de la pareja parental; hay un 30% de hijos únicos mientras que el 70% tiene hermanos.

En relación con la educación alcanzada por los padres, la mayor parte de ellos (34%) ha accedido solamente a los estudios primarios, seguidos por quienes han finalizado el nivel medio (20%). Porcentajes menores corresponden a los padres que dejaron el nivel primario incompleto o nunca lo iniciaron y a los que lograron finalizar el nivel terciario o universitario (17% y 15%, respectivamente).

Con respecto al nivel educativo de las madres, se advierte que el 37% de ellas ha finalizado sólo los estudios primarios, seguido por el 24%, que completó estudios medios. Un 16% accedió a la educación terciaria o universitaria, mientras que el 11% no comenzó estudios formales o los dejó inconclusos en el nivel primario.

Resulta llamativo observar que un 14% de examinados no brinda información acerca del nivel educativo paterno, declarando no conocerlo, mientras que el 12% asevera hallarse en una situación semejante en cuanto al nivel educativo alcanzado por sus madres.

Instrumentos

Escala de Perfiles Valorativos Personales. Se utilizó la adaptación argentina de la escala de Perfiles Valorativos Personales para adolescentes (Fernández Liporace, Ongarato, Saavedra y Casullo, 2005, en evaluación), efectuada sobre la versión dirigida a adultos (Casullo, 2002). El instrumento original que sustenta estas adaptaciones corresponde a la forma de 40 ítemes con formato likert de seis puntos diseñada por Schwartz, Melech, Lehman, Burgess, Harris y Owens (2001). La versión aquí empleada consta de 18 reactivos con adecuadas propiedades psicométricas tales como una óptima capacidad de discriminación (ritem/puntuación total corregida $\geq .30$; Martínez Arias, 1995), fiabilidad media de .50 y máxima de .85 mediante Alpha de Cronbach que, teniendo en cuenta el escaso número de elementos que compone cada escala, resultan más que adecuadas (una escala de seis, otra de cinco, otra de tres y dos de dos íte-

mes). La estructura factorial exhibe cinco factores que, explicando el 58% de la varianza total, conservan combinadas o puras ocho de las diez dimensiones propuestas por Schwartz (1994, 2001) – se eliminan Autodirección y Conformismo -. Es un instrumento autoadministrable formado por afirmaciones que describen preferencias y características personales vinculadas a la orientación valorativa de los individuos, que brinda cinco puntuaciones independientes, correspondientes a cada uno de los factores aislados: Seguridad + Universalismo (Factor 1), Estimulación + Hedonismo + Benevolencia (Factor 2), Poder + Logro (Factor 3), Tradición (Factor 4) y Seguridad (Factor 5). El examinado debe decidir, en cada caso, cuán parecido es a esa descripción, según seis opciones de respuesta en formato likert, que varían desde 0 (No se parece nada a mí) hasta 5 (Se parece mucho a mí).

Versión Abreviada del Test de Matrices Progresivas, Escala General. Se empleó, en segundo término, una versión abreviada de la Escala General del Test de Matrices Progresivas (Fernández Liporace, Ongarato, Saavedra y Casullo, 2004), que a través de 13 ítems evalúa la inteligencia fluida en niños, adolescentes y adultos. Es un instrumento autoadministrable, con elementos de elección múltiple, con seis u ocho opciones de respuesta según la serie, donde sólo una es completamente correcta. Este test resulta un instrumento psicométrico adecuado para la medición de la capacidad para educir relaciones y correlatos a partir de materiales visuales vacíos de contenidos verbales. La capacidad evaluada involucra habilidades predominantemente desvinculadas de los aprendizajes escolásticos, más ligadas a contenidos novedosos y al razonamiento por analogías sobre materiales giestálticos visuales. La versión original sobre la que se realizó la adaptación corresponde a Raven, Court y Raven (1993).

Encuesta sociodemográfica. Se administró, además, una encuesta sobre datos sociodemográficos básicos, relacionados con el resto de las variables independientes incluidas en el estudio.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en sesiones colectivas con un breve intervalo de descanso, comenzando con el Test de Matrices y la encuesta de datos bási-

cos, seguidos por los Perfiles Valorativos. En todos los casos se trabajó con el grupo – aula en el horario habitual de clases de los alumnos.

Resultados

Con el fin de responder al objetivo propuesto, se calcularon sendas pruebas t de Student y ANOVAS One Way (análisis de varianza de una vía) con contraste a posteriori Tukey – b, para determinar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en los tipos valorativos evaluados según sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres, existencia de hermanos, educación paterna y materna, así como inteligencia fluida – en este último caso se calcularon coeficientes r de Pearson -; estas variables independientes podrían tener alguna relación con los valores exhibidos por los sujetos según pautas de crianza adquiridas en la socialización primaria y secundaria; tales pautas podrían estar reflejándose en las distintas categorías en las que se operacionalizaron las variables independientes a las que se hace referencia. Por otro lado, la edad podría estar expresando alguna vinculación con aspectos evolutivos capaces de incidir en los valores expresados por los adolescentes examinados.

No se verificaron diferencias según sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres o existencia de hermanos ($p \geq .01$).

La educación paterna, en cambio, diferencia el valor Poder + Logro (Factor 3 en el análisis factorial). En este sentido, se advierte que los hijos de padres con educación superior (terciaria o universitaria) exhiben una elevación significativa de estos valores en sus respuestas, si se los compara con el resto de los niveles educativos paternos. Esto quiere decir que quienes tienen padres con educación superior muestran una tendencia motivacional al logro y al poder significativamente mayor que los hijos de padres que han completado sólo los niveles medio y primario, no han recibido educación formal o han dejado la primaria inconclusa (\bar{X} terc/univ= 8.45; dt= 3.73 vs. \bar{X} prim= 5.38; dt= 2.79; \bar{X} s/educ= 5.62; dt= 3.16; \bar{X} media= 6.00; dt= 3.75).

Respecto de la educación materna, se aprecia que ésta determina también una diferencia en los valores Poder y Logro (Factor 3), aunque de la siguiente manera: los hijos de madres con educación media o superior muestran un incremen-

to de estas motivaciones valorativas, diferenciándose significativamente de los hijos de madres sin educación formal o con primaria incompleta, que evidencian estos valores en un grado significativamente menor (\bar{X} s/educ= 3.88; dt= 2.06 vs. \bar{X} media= 7.22; dt= 3.60; \bar{X} terc/univ= 7.42; dt= 4.22). Los hijos de madres con educación primaria no se diferencian de ninguno de los subconjuntos homogéneos agrupados en el análisis de varianza (Tabla 1).

Tabla 1.**Perfiles Valorativos: diferencias según educación parental**

EDUCACION PATERNA					
Factor aislado	F	Gl	Sig	Grupo 1	Grupo 2
F 1: Seguridad + Universalismo	.202	3/130	.895		
F 2: Estimulación + Hedonismo + Benevolencia	.437	3/130	.727		
F 3: Poder + Logro	4.825	3/130	.003**	Terc/univ	Prim, S/educ y media
F 4: Tradición	1.681	3/130	.174		
F 5: Seguridad	1.054	3/130	.371		
EDUCACION MATERNA					
Factor aislado	F	gl	Sig	Grupo 1	Grupo 2
F 1: Seguridad + Universalismo	.256	3/133	.857		
F 2: Estimulación + Hedonismo + Benevolencia	2.497	3/133	.063		
F 3: Poder + Logro	6.553	3/133	.000**	S/educ	Media y terc/univ
F 4: Tradición	.742	3/133	.529		
F 5: Seguridad	1.834	3/133	.144		

Los factores en los que se verifican diferencias se consignan en negritas

Por otra parte, tampoco se verifica relación entre ninguno de los factores valorativos considerados y el nivel de inteligencia fluida, expresada mediante

la puntuación obtenida en la Versión Abreviada de la Escala General del Test de Matrices Progresivas ($p = >.01$).

Discusión

Como puede apreciarse a partir de la lectura de los resultados resumidos en el apartado anterior, sólo uno de los cinco tipos o factores valorativos aislados mediante el análisis factorial en la Escala de Perfiles Valorativos Personales verifica diferencias estadísticamente significativas según alguna de las variables independientes incluidas en el diseño: es la dimensión Poder + Logro, que se vincula a la propensión hacia el poder social, la riqueza o la autoridad, resaltando el éxito personal logrado por medio de la puesta en acto de competencias aceptadas socialmente. Las variables independientes que registran estas diferencias son la educación paterna y materna. En el caso de los padres, los hijos con progenitores varones que accedieron a la educación superior muestran el valor Poder + Logro significativamente aumentado, si se los compara con el resto de las categorías (quienes tienen padres varones que han finalizado los niveles primario y medio, o cuyos padres no han recibido educación formal o abandonaron la escuela primaria). Algo semejante, aunque no idéntico, sucede con el nivel educativo materno: los hijos de madres con educación superior y media se diferencian de los hijos de padres sin educación formal o con primaria inconclusa; estos últimos muestran una propensión hacia el valor Poder + Logro significativamente menor que los sujetos cuyas madres recibieron instrucción media o superior. La educación de los padres, entonces, parece ser un factor decisivo a la hora de inculcar valores vinculados al logro de metas de cierta relevancia o poder social. Los padres y madres que han logrado más altos niveles educativos son, aparentemente, transmisores explícitos y/o implícitos de tales valores a los niños a su cargo.

El resto de las variables consideradas, que podrían tener relación con pautas de crianza (sexo, convivencia con un solo progenitor o con ambos y existencia de hermanos) y con cuestiones evolutivas (edad) no exhiben diferencia alguna en ninguno de los tipos valorativos considerados. De esta manera, se aprecia a la educación como un factor de importancia a la hora de transmitir tendencias al logro y al esfuerzo, ya sea en forma de contenidos verbales como implícitamente

te, bajo el aspecto de comportamientos concretos que impliquen la posibilidad de aprendizaje por modelado por parte de los hijos. Tal como se propone desde la teoría, los agentes de socialización primaria y secundaria, parecen tener influencia en la transmisión de necesidades y motivaciones valorativas (Harkness y Super, 1992). De esta manera, los agentes socializadores serían los mediadores de los valores hegemónicos de la cultura a la que pertenecen (Johnson y Stiggins, 1969; Royce y Powell, 1983; Schurmans y Dasen, 1992). Si se trata de individuos que cuentan con un nivel educativo alto, ellos encarnarán valores vinculados al Logro, el Poder y la Autorrealización, de acuerdo con las prescripciones vigentes en la subcultura más educada con la que se identifican. Podría pensarse, por ejemplo, que los padres y madres que han tenido mayores oportunidades de acceso a la educación sistemática sostienen valores más cercanos a la dimensión independencia (Hofstede, 1980, 2001); tales valores posibilitan un desarrollo del self modelado por interacciones que fomentan en mayor grado la autorrealización y el logro de metas, con especial énfasis en la autonomía y autodeterminación de los hijos.

La profundización y continuación de estudios sobre el tema hará posible contar con más información válida y confiable y generará nuevas hipótesis de trabajo.

Bibliografía

- AHMED, R. A (1998). Psychology of aging. En R. A. Ahmed y U. P. Gielen (Eds.), *Psychology in the Arab countries*. Menoufía, Egypt: Menoufia University Press. pp. 137 – 166.
- BOYLE, R. C. (1989). Relationship between social intelligence and previously identified intellectual ability. *Dissertation Abstracts International*, 49 (11-B): 5015.
- CASTRO SOLANO, A. (2005, en prensa). *La evaluación de los valores humanos*. En A. Castro Solano (Ed.), *Técnicas de evaluación psicológica para ámbitos militares* (cap. 5). Buenos Aires: Paidós.
- CASULLO, M. M. (2002). *La escala de valores de Schwartz, adaptación argentina*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- CASULLO, M. M.; CASTRO SOLANO, A. (2004). Valores humanos y contextos en población civil y militar. *Acción Psicológica*, 3 (1), 21 – 30.
- FERNÁNDEZ LIPORACE, M.; ONGARATO, P.; SAAVEDRA, E.; CASULLO, M. (2005, en evaluación). La medición de los valores en estudiantes adolescentes: una adaptación de la escala de Perfiles Valorativos de Schwartz. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*.
- FERNÁNDEZ LIPORACE, M.; ONGARATO, P.; SAAVEDRA, E.; CASULLO, M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4, pp. 50 – 69.
- GORLOW, L.; BAROCAS, R. (1964). Social values an interpersonal needs, *Acta Psychologica*, 22, pp. 231 – 240.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy DeLisi et al. *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.), Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp. 373 – 391.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.

- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills, California: Sage.
- INGLEHART, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- JOHNSON, S. W.; STIGGINS, R. J. (1969). A cross cultural study of values and needs. *Acta Psychologica*, 31, pp. 277 – 284.
- KAUKIAINEN, A., SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., TAMMINEN, M., VAURAS, M., MAEKI, H. Y POSKIPARTA, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian-Journal-of-Psychology*, 43 (3), pp. 269-278.
- MAC LENNAN, B. J. (1998). Mixing memory and desire: Want and will in neural modeling. En K. H. Pribram (Ed.), *Brain and values: Is a biological science of values possible?* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp. 31 – 42.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- MASLOW, A (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- MOHAN, J.; KAUR, M. (1993). Adjustment, personality, intelligence, values & socio economic status of male/female university research scholars. *Social Science International*, 9 (1 - 2): 39 – 50.
- RAPOPORT, T.; LOMSKY - FEDER, E. (2002). 'Intelligentsia' as an ethnic habitus: The inculcation and restructuring of intelligentsia among Russian Jews. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2) pp. 233-248.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H.; RAVEN, J. (1993) *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROSS, M., (2001). Psicología social de los valores : una perspectiva histórica. En M. Ross & V. Gouveia (Eds). *Psicología Social de los Valores Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 27-49.
- ROYCE, J.; POWELL, A. (1983). *Theory of personality and individual differences. Factors, systems and processes*. Englewood-Ciffs, NJ: Prentice-Hall.
- SÁNCHEZ CÁNOVAS, J.; SÁNCHEZ LÓPEZ, M. P. (1999). *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SCHURMANS, M. N.; DASEN, P. R. (1992). Social representations of intelligence: Cote d'Ivoire and Switzerland. En M. von Cranach, W. Doise et al (Ed.), *Social representations and the social bases of knowledge. Swiss monographs in psychology*, Vol. 1. Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber. pp. 144 – 152.

- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press. Vol. 25, pp. 1 – 65.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, pp. 19 - 45.
- SCHWARTZ, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?. En M. Ros & V. Gouveia (Eds.), *Psicología Social de los Valores Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 53 – 76.
- SCHWARTZ, S. H.; BARDI, A. (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 32 (3), pp. 268 – 290.
- SCHWARTZ, S. H.; MELECH, G. (1999). *Value development during adolescence*. Informe remitido al Ministerio Israelí de Educación.
- SCHWARTZ, S. H.; MELECH, G.; LEHMANN, A.; BURGESS, S.; HARRIS, M.; OWENS, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 32 (5), pp. 519 – 542.
- SCHWARTZ, S. H. Y SAGIE, C. (2000). Value consensus and importance: A cross – national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 31, pp. 465 – 497.
- SINGH, A. K. Y GUPTA, A. S. (1996). Some personality determinants of value and intelligence. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 27(2). pp. 111 – 114.
- SPEES, E. K. (2001). Stimulating emotional and moral intelligence: Innovative values groups for adolescents. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 4(1) pp. 14-17.
- VAN LANGE, P. A. M.; KUHLMAN, D. M. (1990). Expected cooperation in social dilemmas: The influence of own social value orientation and other's personality characteristics. En P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant et al. (Eds.), *European perspectives in psychology, Vol. 3: Work and organizational, social and economic, cross-cultural*. New York: John Wiley & Sons. pp. 239 - 250
- VAN LANGE, P. A. M.; KUHLMAN, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1). Pp. 126 – 141.
- VAN LANGE, P. A.; LIEBRAND, W. B. (1991). Social value orientation and intelligence: A test of the Goal Prescribes Rationality Principle. *European Journal of Social Psychology*, 21 (4). pp. 273 – 292.