

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**Intervención para la realización personal y social:
validación de un instrumento de diagnóstico
y evaluación del cambio**

Autor: Domínguez Medina, Raquel

**Directores: Pedro Hernández Hernández
y Ramón Aciego de Mendoza Lugo**

Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología

Universidad de La Laguna
Departamento de Psicología Educativa,
Evolutiva y Psicobiología

Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio

Memoria realizada bajo la dirección de los doctores D. Pedro Hernández Hernández, Catedrático de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna y D. Ramón Aciego de Mendoza Lugo, profesor titular de Psicología de la Educación de la Universidad de La Laguna, que se presenta para la obtención del grado de doctora en Psicología por Dña. Raquel Domínguez Medina.

La Laguna, Marzo de 2001

A mi madre que me ha impulsado para llegar aquí
y a mi padre que soñaba con verme *crecer*

AGRADECIMIENTOS

Esta es la página de la tesis que escribo con mayor placer, porque me permite recordar lo mejor de este proyecto, que ha sido sentir la cercanía, el apoyo y el afecto sincero de los amigos, la familia y los compañeros en este largo recorrido.

Gracias Rosi, por estar desde el principio a mi lado, por abrirme camino y ayudarme a descubrir mi mejor yo.

Gracias Ángela por compartir los momentos de desánimo en nuestras terapias *técnicas* y por tirar de mí con tu estímulo y tu confianza.

Gracias Eri, por ser el “inspector” más tolerante y cariñoso y por tu apoyo logístico incondicional.

Gracias Eduard, por estar siempre disponible y por “obligarme” a buscar un hueco para la distensión.

Gracias Toño, por el desahogo de nuestras charlas y por alegrarme con tus visitas para ver: «¿qué pasa aquí?»

Gracias Carmen, por responder mil preguntas y descubrirme la “utilidad socioafectiva del ordenador”.

Gracias Antonio por inspirarme confianza y por tu “dulce” (de gominola) arropo paternal.

Gracias Máximo por aportarme tus trabajos y tu experiencia.

Gracias Mamen por tu cercanía y tus cálidos abrazos.

Gracias Doly por transmitirme tu ilusión y confianza en mi trabajo.

Gracias Magda, Carmen, Nieves, Luis, Tere, Mary Carmen, Ángelo, Manolo, María, Elena, Maribel, Juan, Manolo, Miguel, Mange, Conchi, José Luis, Goyo..., gracias a los compañeros por liberarme de algunas tareas que habrían retrasado este “parto”, gracias por su interés y sus comentarios de apoyo que han hecho más agradable el recorrido.

Gracias Fran, Eduardo, Juanma, Lule, Ana, Paco, Noe, Dido, Cefe, Raquel, Vicente, Isa, Soli, Juancar..., gracias a los amigos por tolerar mis ausencias, por soportar las jaquecas de esta *Historia Interminable*, por darme ánimos y reforzarme con su afecto incondicional.

Gracias Manolo, por estar cerca en el tramo más difícil de esta aventura. Gracias por iluminarme en los días más duros, por hacerme reír, por ayudarme a ver la botella medio llena, por ser el crítico más entusiasta y detallista, gracias por tu cariño y tu entrega.

Gracias Nátaly por responder a cualquier hora y con velocidad inusitada a mis consultas “sin cita previa”. Poder contar contigo es un chollo.

Gracias Darío, Montse, Quela, Karina, Víctor, Sofía, Andrés, Pedro, Yasmi, Natalia, Ramón, gracias por estar ahí, gracias por quererme y apoyarme.

Gracias Pedro, por implicarte en este proyecto, por aportar tu experiencia y tu conocimiento del tema, que fueron fundamentales para la culminación de este trabajo. Gracias por demostrar tu confianza en mí, tu interés y respeto por mi trabajo.

GRACIAS, Ramón, por estar conmigo todo el tiempo, a veces a mi lado, pero casi siempre delante, tirando de mí, poniendo tú el entusiasmo y la fe que me faltaban. Gracias por tu comprensión, por tu paciencia infinita, tu disponibilidad, tu buen talante a pesar de mis reniegos, mis inconstancias y mis dudas. Gracias por hacerla posible.

Gracias a todos y a todas por estar ahí siempre que los necesité.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Sobre la motivación personal de la doctoranda

La intervención en el ámbito socioafectivo desde la escuela, para lograr el ajuste, la adaptación y el crecimiento personal del alumnado, me pareció siempre un tema apasionante. Supongo que en ello tiene mucho que ver la experiencia personal de alguien que destaca académicamente, sintiendo, al mismo tiempo, la incapacidad de controlar situaciones en las que las variables fuesen personas en vez de libros, o sentimientos y emociones en vez de conceptos bien definidos y matemáticamente exactos. Creo que esta vivencia de desequilibrio, entre el dominio en el ámbito académico y el desconocimiento e inseguridad en el ámbito personal e interpersonal, me inclinó hacia este campo de estudio.

Más tarde, estudiando Psicología Educativa, descubrí que la educación tiene que ir más allá de los contenidos conceptuales y que solamente puede considerarse como tal, cuando se trata de una educación para la vida, cuando se enseña a manejar no sólo los conceptos sino también lo que éstos te hacen sentir. Reconocer que dentro de la escuela, lo programemos o no, se está produciendo un aprendizaje para la vida, se está aprendiendo a amar y a odiar, a ser autónomo o dependiente, a valorarse o despreciarse a uno mismo, despertó en mí un vivo interés por profundizar en el ámbito de la educación socioafectiva.

Mi primera experiencia en este campo se concretó en la participación en el *practicum* de Psicología Educativa implementando programas de educación socioafectiva con adolescentes. En esta ocasión pude comprobar lo necesitada que estaba la escuela de este tipo de intervenciones. Posteriormente, durante cinco años de experiencia en orientación escolar, constaté que, sin duda, la propuesta más valorada por el profesorado era la referida a su formación para desarrollar programas socioafectivos en el aula.

Este interés por la educación socioafectiva en el ámbito escolar me llevó, finalmente, a la participación en la línea de investigación que la sección departamental de Psicología Educativa dedica a la construcción y perfeccionamiento de instrumentos para la intervención y evaluación de la educación socioafectiva.

Sobre el contenido de este trabajo

La educación socioafectiva, su fundamentación teórica, sus objetivos, sus limitaciones, la construcción y perfeccionamiento de instrumentos y pautas para su aplicación y evaluación en el marco de la escuela, han sido, entre otros, los temas de estudio de una línea de investigación, que desde los años ochenta se viene desarrollando en la sección departamental de Psicología Educativa de esta Universidad. Nuestro trabajo participa de esta línea de estudio y se centra concretamente en la evaluación del *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*, de P. Hernández y R. Aciego de Mendoza (1990).

La investigación que presentamos en esta tesis, no es un estudio aislado, sino que constituye un paso fundamental en una serie de trabajos en los que hemos abordado la optimización del programa *PIECAP* y de los instrumentos de evaluación del mismo.

En el primer trabajo, que consideramos precursor de esta tesis, nos planteamos la valoración del programa *PIECAP*, para lo que se aplicó en diversos contextos y se evaluó siguiendo un modelo de evaluación proximal de corte humanista (Hernández, 1991). Los resultados obtenidos en esta primera investigación revelan una valoración muy positiva por parte del alumnado y al mismo tiempo se observan diferencias interpersonales en el beneficio obtenido del mismo, es decir, que los alumnos aprovechaban más o menos su participación en el programa, dependiendo de determinadas características personales (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

Estos resultados dieron pie a una segunda investigación, en la que nos cuestionamos la existencia de un perfil específico de los alumnos que más se benefician del programa *PIECAP*. De este análisis diferencial obtuvimos unos resultados muy interesantes que nos permitieron definir lo que hemos denominado "*Potencial de cambio en la personalidad*" (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1997). Se trata de una serie de criterios que nos pueden ayudar a determinar las posibilidades de cambio de un sujeto, en función de características personales como: el nivel de adaptación del que parte antes de la intervención, la predisposición a la autocrítica o la sobrevaloración de sí mismo y el estilo expunitivo.

En nuestro intento de lograr la máxima adecuación del programa a las necesidades del alumnado al que va dirigido, nos planteamos un tercer trabajo que nos permitiese aproximarnos a su realidad (Aciego de Mendoza y Domínguez, 1998). Nos interesaba conocerles mejor a través de sus propios ojos, y para ello les planteamos cuestiones referidas a su percepción de sí mismos, sus cualidades y defectos, sus intereses, sus deseos, sus problemas y dificultades. De este

acercamiento obtuvimos información de gran valor para la adecuación del programa a sus intereses y necesidades.

Los resultados obtenidos en estas investigaciones previas a la tesis, nos hicieron plantear la **necesidad de contar con una prueba específica** para evaluar el *PIECAP*. Hasta el momento la prueba que habíamos utilizado para evaluar los cambios era el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI*, de P. Hernández (1990), pero sus contenidos están más asociados a un nivel básico de ajuste y adaptación personal y no contemplan el nivel superior de crecimiento y autorrealización que constituye la esencia del *PIECAP*.

Para dar respuesta a esta necesidad planteamos el **primer estudio de esta tesis**: “*Validación de un cuestionario de Autoconcepto y Realización, AURE*”. En los cuatro subestudios que lo componen analizamos en profundidad el cuestionario, abordando cuestiones como el control de posibles sesgos debidos al modo de presentación de los items, la fiabilidad del cuestionario para medir los contenidos socioafectivos para los que ha sido creado, el análisis estadístico de su estructura factorial y la correlación entre el *AURE* y una prueba autoevaluativa de adaptación.

En el **segundo estudio**, “*Evaluación de la intervención*”, abordamos la valoración, a través del cuestionario *AURE*, de los cambios producidos tras la intervención con el *PIECAP*. El objetivo, en este caso, es comprobar la eficacia del programa *PIECAP* en la mejora de las variables socioafectivas de realización personal, medidas por el cuestionario *AURE*. Para ello partimos de un primer subestudio, en el que analizamos los efectos diferenciales del programa, en función de la variable edad. En un segundo subestudio, nos interesamos por los posibles cambios de la estructura factorial del cuestionario, antes y después de la intervención, y las posibles diferencias respecto a la estructura factorial básica del mismo. Con éste análisis pretendemos conocer el posible efecto de la intervención con el programa *PIECAP*, en la comprensión y reorganización cognitiva de los contenidos socioafectivos que aborda.

En **síntesis**, esta tesis incluye dos estudios, el primero dedicado a la validación y estructuración factorial del *AURE*, un instrumento ideado para la valoración de la intervención con el programa *PIECAP* y que resulta idóneo para la evaluación de programas de educación en valores de realización personal y social; y el segundo, dirigido a la puesta en práctica de este instrumento, el *AURE*, en la evaluación de una intervención con el programa *PIECAP*.

Como preámbulo a esta investigación, el marco teórico intenta responder a una serie de cuestiones, tanto conceptuales como aplicadas, respecto a la educación en valores, que nos parecen fundamentales para justificar la pertinencia de nuestra investigación y situarla en el contexto de estudio actual de la educación socioafectiva.

En el **Bloque I**, “*Valores y Educación*”, partimos de una pregunta clave, que está en la base de todo este estudio y que plantea una reflexión imprescindible en cualquier trabajo que aborde la educación socioafectiva: ¿qué son los valores? Para responder a esta cuestión, en el primer capítulo, hacemos un recorrido por los puntos de vista de diferentes autores, que nos hablan de: valores como creencias, como opciones personales, como cualidades de la realidad, como proyectos ideales de conducta, etc. Pero, ¿son iguales todos los valores?, ¿qué valores son más importantes o de más fácil adquisición? y ¿en función de qué criterios los podemos clasificar? Estos planteamientos nos llevan a los modelos de estructuración de valores, desde los clásicos de Maslow (1979) o Rokeach (1973), hasta otros más actuales como el modelo de categorización transcultural de Schwartz (1992) o el *Pentatriaxios* (1997, 2000) de P. Hernández.

Las preguntas de las que parte el capítulo dos, cuestionan el sentido y la importancia de la educación en valores: ¿qué entendemos por educación en valores?, ¿debe la escuela ocuparse intencionalmente de estos contenidos? Buscando respuesta a estas cuestiones, nos adentramos en la polémica neutralidad frente a beligerancia en la acción educativa sobre valores, para una vez superada, ahondar en las razones que justifican el renovado interés por la educación socioafectiva en el contexto de la escuela. Ya situados en este contexto, nos pareció importante dar cabida en este marco teórico, al planteamiento de la *LOGSE* acerca de la educación en valores, y hacerlo desde una perspectiva crítica y constructiva, a fin de reconocer las ventajas que implica este modelo y hacer propuestas de mejora ante las limitaciones detectadas. Estos contenidos se abordan en el capítulo tres del marco teórico.

Respondidas las preguntas sobre la conceptualización e importancia de la educación en valores, nos introducimos en el **Bloque II**, en el que nos cuestionamos el *cómo* “*Educación en valores*”.

Al inicio de este segundo bloque, en el capítulo cuatro, abordamos esta pregunta desde una perspectiva teórica, presentando los diferentes modelos psicopedagógicos de educación en valores. En este primer acercamiento al cómo educar, nos interesamos por peculiaridades de cada modelo: los principios teóricos en que se basan, los objetivos que persiguen, los roles que asumen profesorado y alumnado en cada caso, las estrategias que utilizan para educar en valores, etc.

A continuación, dedicamos el capítulo cinco a revisar procedimientos y estrategias de educación en valores. En este capítulo, reservamos un apartado para detallar los procedimientos y estrategias socioafectivas sugeridos desde el modelo Tridimensional en que se fundamenta esta investigación.

En el capítulo sexto realizamos una nueva aproximación al cómo educar en valores, en esta ocasión, refiriéndonos a los Programas psicoeducativos de

intervención en este ámbito. En primer lugar, detallamos una serie de propuestas de intervención sistemática, en las que incluimos, desde programas con una orientación más conductual, hasta los de tendencia más constructivista, pasando por los que combinan elementos del enfoque conductual con el cognitivo o del cognitivo con el constructivista. El segundo apartado de este capítulo lo dedicamos a los Programas Instruccionales Emotivos desarrollados desde la línea de investigación socioafectiva de la que surge este trabajo.

En el **Bloque III**, dedicado a la *“Evaluación de la intervención psicoeducativa en valores”*, nos planteamos una serie de interrogantes respecto a la evaluación de la educación en valores.

En primer lugar, atendemos a cuestiones básicas referidas a los objetivos, momentos, criterios e instrumentos de evaluación de los contenidos socioafectivos. A continuación, nos centramos en la evaluación de programas psicoeducativos de intervención en éste ámbito, analizando los diferentes paradigmas, modelos, métodos e instrumentos de evaluación de programas. En el último apartado nos centramos en la evaluación de los Programas Instruccionales Emotivos, analizando, ahora desde un punto de vista aplicado, el enfoque, modelo, método e instrumentos de evaluación utilizados en cada uno de estos programas.

El último tramo de este marco teórico lo dedicamos a hacer un recorrido por las investigaciones previas que dieron pie al planteamiento de esta Tesis. De este modo pretendemos enlazar la reflexión conceptual, recogida en los tres primeros bloques, con los estudios aplicados que constituyen el Bloque Experimental.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	25
--------------------	----

MARCO TEÓRICO

BLOQUE I: VALORES Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE VALOR

1.1. ¿Qué son los valores?	35
1.1.1. Concepto de valor	35
1.1.2. Diferenciación y relación con otros conceptos Y rasgos psicológicos	39
1.2. Clasificación y estructura de los valores	41
1.2.1. Pirámide de necesidades de Maslow	42
1.2.2. Taxonomía de Rokeach	42
1.2.3. Teoría de Hall-Tonna	44
1.2.4. Categorización Transcultural de Schwartz	44
1.2.5. Modelo <i>Pentatriaxios</i> de P. Hernández	48

CAPÍTULO 2: DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

2.1. ¿Qué es la educación en valores?	55
2.2. ¿Se debe educar en valores?	57
2.3. Importancia de la educación en valores	60

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN EN VALORES Y REFORMA EDUCATIVA

3.1. Educación en valores y Reforma Educativa	65
3.2. Objetivos y contenidos para la educación en valores	65
3.3. Concreción de la propuesta curricular	68
3.4. Críticas y propuestas de mejora del Modelo <i>LOGSE</i>	70

BLOQUE II: EDUCAR EN VALORES

CAPÍTULO 4: MODELOS PSICOPEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

4.1. Modelos de Educación en valores	83
4.2. Modelo de Inculcación de valores	86

4.3. Modelo de Socialización	87
4.4. Modelo Cognitivo-Conductual	88
4.5. Modelo de Formación del carácter	90
4.6. Modelo de Clarificación de valores	92
4.7. Modelo Cognitivo-Evolutivo	96
4.8. Modelo del Proyecto de vida	102
4.9. Modelo de Construcción de la personalidad moral	104
4.10. Modelo Tridimensional (Cognición-Emoción-Acción)	106
4.11. Conclusiones.....	113

CAPÍTULO 5: PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

5.1. Procedimientos y estrategias	121
5.2. Procedimientos y estrategias asociados a diversos modelos	121
5.2.1. Análisis y comprensión conceptual	123
5.2.2. Diagnóstico de situación	124
5.2.3. Clarificación	125
5.2.4. Discusión de dilemas	127
5.2.5. Resolución de conflictos	128
5.2.6. Comprensión crítica	130
5.2.7. Habilidades comunicativas	131
5.2.8. Autorregulación y Autocontrol	133
5.2.9. Aprendizaje Estructurado	136
5.2.10. Juego de roles o role-playing	137
5.3. Procedimientos basados en el Modelo Tridimensional (Cognición-Emoción-Acción)	140
5.3.1. Procedimientos cognitivos	141
5.3.2. Procedimientos afectivos	145
5.3.3. Procedimientos conativos	146
5.3.4. Condiciones para la efectividad de estos procedimientos psicoeducativos	148

CAPÍTULO 6: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL CRECIMIENTO PERSONAL

6.1. Programas de intervención para la educación en valores.....	155
--	-----

6.2. Programas con diversas orientaciones teóricas	155
6.2.1. Programa de Modificación de la Conducta de preocupación	157
6.2.2. Programa de Autoconocimiento para el cambio	157
6.2.3. Programa de Educación en Valores y Toma de Decisiones	158
6.2.4. Programa de Competencia Social	158
6.2.5. Programa de entrenamiento práctico en las bases cognitivas de la relación interpersonal: <i>Decide tú</i>	161
6.2.6. Programa de Prosocialidad	162
6.2.7. Programa de Educación Racional Emotiva	164
6.2.8. Programa de Filosofía para niños	164
6.2.9. Programa de Toma de Conciencia de las Habilidades para el Diálogo	166
6.2.10. Programa de Inteligencia Interpersonal	169
6.2.11. Programa de Inteligencia Práctica	172
6.2.12. Programa de Inteligencia Intrapersonal	173
6.2.13. Programa para la mejora del Clima del Aula	175
6.2.14. Programa de Desarrollo Socioafectivo	176
6.2.15. Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima.....	178
6.2.16. Programa de Coeducación Sentimental	178
6.2.17. Programa de Flexibilización del rol de género.....	178
6.2.18. Programa de Educación Afectivo-Sexual Harimaguada	181
6.3 Programas Instruccionales Emotivos	182
6.3.1. Programa Instruccionales Emotivo: <i>PIE</i>	187
6.3.2. Programa Instruccionales para la Educación y Liberación Emotiva: <i>PIELE</i>	188
6.3.3. Programa Instruccionales Emotivo: <i>PIELE-PA</i>	192
6.3.4. Programa Instruccionales para el Crecimiento y Autorrealización Personal: <i>PIECAP</i>	193
6.3.5. Programa <i>IDAFE</i> : Dando pasos para la Autorrealización.....	197

BLOQUE III: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN VALORES

CAPÍTULO 7: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

7.1. Evaluación de la Educación Socioafectiva.....	203
--	-----

7.1.1. Concepto y objetivos de la evaluación de contenidos socioafectivos.....	203
7.1.2. Momento: ¿cuándo evaluar los contenidos socioafectivos?	207
7.1.3. Criterios de Evaluación: ¿qué evaluar?	207
7.1.4. Instrumentos: ¿cómo evaluar los contenidos socioafectivos?	210
7.2. Evaluación de Programas Psicoeducativos	218
7.2.1. Paradigmas de Evaluación de Programas	219
7.2.2. Modelos de Evaluación de Programas	222
7.2.3. Métodos de Evaluación de Programas	227
7.2.4. Etapas d.e la Evaluación de Programas	229
7.2.5. Criterios de Evaluación de Programas	230
7.2.6. Instrumentos de Evaluación de Programas	231
7.3. Evaluación de los Programas Instruccionales Emotivos	232
7.3.1. Evaluación de los Programas <i>PIE</i>	234
7.3.2. Evaluación de los Programas <i>PIELE</i>	235
7.3.3. Evaluación del Programa <i>PIELE-PA</i>	236
7.3.4. Evaluación del Programa <i>PIECAP</i>	237

INVESTIGACIÓN

BLOQUE IV: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	249
--	-----

CAPÍTULO 9: ESTUDIO 1: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO Y REALIZACIÓN *AURE*

9.1. Características generales del ESTUDIO 1.....	255
9.1.1. Planteamiento del problema.....	255
9.1.2. Objetivos	255
9.1.3. Hipótesis	256
9.1.4. Estructura	256
9.1.5. Método	257
9.1.5.1. Muestra	257
9.1.5.2. Diseño	259

9.1.5.3. Instrumento	260
9.1.5.4. Procedimiento	262
9.2. ESTUDIO 1A: Estudio del sesgo según la formulación de los ítem	263
9.2.1. Objetivos	263
9.2.2. Hipótesis	263
9.2.3. Método	263
9.2.3.1. Muestra	263
9.2.3.2. Instrumentos	264
9.2.3.3. Análisis estadísticos utilizados	266
9.2.4. Resultados del ESTUDIO 1ª.....	266
9.2.5. Conclusiones del ESTUDIO 1A.....	269
9.3. ESTUDIO 1B: Análisis de la fiabilidad del <i>AURE</i>	269
9.3.1. Objetivos	269
9.3.2. Hipótesis	269
9.3.3. Método	269
9.3.3.1. Muestra	269
9.3.3.2. Instrumento.....	270
9.3.3.3. Análisis estadísticos utilizados	270
9.3.3.4. Procedimiento.....	270
9.3.4. Resultados del ESTUDIO 1B.....	271
9.3.5. Conclusiones del ESTUDIO 1B.....	271
9.4. ESTUDIO 1C: Análisis estadístico de la estructura factorial del cuestionario <i>AURE</i>	272
9.4.1. Objetivos	272
9.4.2. Hipótesis	272
9.4.3. Método	272
9.4.3.1. Muestra	272
9.4.3.2. Instrumento.....	273
9.4.3.3. Análisis estadísticos utilizados	273
9.4.3.4. Procedimiento	274
9.4.4. Resultados del ESTUDIO 1C.....	275
9.4.4.1. Análisis factoriales de primer y segundo orden con la muestra total	275
9.4.4.2. Análisis factoriales de primer y segundo orden por grupos de edad:	
A) Preadolescentes (11-12 años).....	286
B) Transición (13-14 años).....	290
C) Adolescentes jóvenes (15-18 años).....	294

9.4.5. Discusión y Conclusiones del ESTUDIO 1C.....	301
9.5. ESTUDIO 1D: Validez concurrente: Análisis de la correlación entre el cuestionario <i>AURE</i> y un test autoevaluativo de adaptación...	304
9.5.1. Objetivos	304
9.5.2. Hipótesis	304
9.5.3. Método.....	304
9.5.3.1. Muestra	304
9.5.3.2. Instrumentos	305
9.5.4. Resultados del ESTUDIO 1D.....	307
9.5.5. Discusión y Conclusiones del ESTUDIO 1D.....	311
9.6. Discusión general del ESTUDIO 1	312
CAPÍTULO 10: ESTUDIO 2: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN CON EL PROGRAMA <i>PIECAP</i>	
10.1. Características generales del ESTUDIO 2	319
10.1.1. Planteamiento del problema	319
10.1.2. Objetivos	319
10.1.3. Hipótesis	320
10.1.4. Método	321
10.1.4.1. Muestra	321
10.1.4.2. Instrumento	321
10.2. ESTUDIO 2A: Análisis de las diferencias pre-post tratamiento	326
10.2.1. Objetivos	326
10.2.2. Hipótesis	327
10.2.3. Método	327
10.2.3.1. Muestra	327
10.2.3.2. Instrumento	328
10.2.3.3. Procedimiento.....	328
10.2.3.4. Análisis estadísticos utilizados	328
10.2.4. Resultados del ESTUDIO 2A.....	328
10.2.4.1. Diferencias dentro del grupo de tratamiento en las puntuaciones del <i>AURE</i> -pre frente al <i>AURE</i> -post	328
10.2.4.2. Diferencias por grupos de edad en las puntuaciones del <i>AURE</i> -pre frente al <i>AURE</i> -post	330

A) Preadolescentes (11-12 años)	330
B) Transición (13-14 años)	331
C) Adolescentes jóvenes (15-18 años)	333
10.2.4.3. Contraste entre las diferencias pre-post del grupo de tratamiento de alumnos de 15 a 18 años frente a las diferencias pre-post del grupo control	335
10.2.5. Discusión del ESTUDIO 2A.....	336
10.2.5.1. Diferencias dentro del grupo de tratamiento en las puntuaciones del <i>AURE</i> -pre frente al <i>AURE</i> -post.....	336
10.2.5.2. Diferencias por grupos de edad en las puntuaciones del <i>AURE</i> -pre frente al <i>AURE</i> -post	338
10.2.5.3. Contraste entre las diferencias pre-post del grupo de tratamiento de alumnos de 15 a 18 años frente a las diferencias pre-post del grupo control	340
10.2.6. Conclusiones del ESTUDIO 2A.....	340
10.3. ESTUDIO 2 B: Contraste de la estructura factorial del <i>AURE</i> -pre tratamiento con la del <i>AURE</i> -post tratamiento.....	342
10.3.1. Objetivos	342
10.3.2. Hipótesis	342
10.3.3. Método	342
10.3.3.1. Muestra	342
10.3.3.2. Instrumento	343
10.3.4. Resultados del ESTUDIO 2 B.....	343
10.3.5. Discusión del ESTUDIO 2 B.....	349
10.4. Discusión general del ESTUDIO 2.....	350
CAPÍTULO 11: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES	
11.1. Discusión.....	355
11.2. Conclusiones finales.....	360
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	365
ANEXOS.....	
Anexo 1.....	381
Anexo 2.....	395

BLOQUE I:

VALORES Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1

EL CONCEPTO DE VALOR

1.1. ¿Qué son los valores?

1.1.1. Concepto de valor

1.1.2. Diferenciación y relación con otros conceptos y rasgos psicológicos

1.2. Clasificación y estructura de los valores

1.2.1. Pirámide de necesidades de Maslow

1.2.2. Taxonomía de Rokeach

1.2.3. Teoría de Hall-Tonna

1.2.4. Categorización transcultural de Schwartz

1.2.5. Modelo Pentatriaxios de P. Hernández

1.1. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

¿Son cualidades de la realidad?, ¿son creencias?, ¿son modelos ideales de realización?, ¿son opciones personales?, ¿son proyectos ideales de conducta?...

Los valores son conceptos de compleja operacionalización y por ello recurrimos para definirlos a algunos de los autores más relevantes en el estudio de este tema. En primer lugar haremos un recorrido por algunas de las conceptualizaciones más significativas de los valores y a continuación trataremos de aclarar su relación con otros conceptos cercanos.

1.1.1. CONCEPTO DE VALOR

Si bien el interés por los valores y su educación ha estado tradicionalmente ligado a ciencias como la antropología, la sociología o la filosofía, las nuevas corrientes psicológicas, así como el interés por hallar pautas concretas de intervención en el marco educativo, han propiciado una mayor implicación de la psicología y la pedagogía en el mundo de los valores y su desarrollo. La mayoría de las definiciones que incluimos en este apartado tienen que ver con este punto de vista psicoeducativo y es por ello que predominan las conceptualizaciones subjetivistas o psicológicas frente a otros planteamientos como el ontológico o el sociológico.

Partimos de la definición de Rokeach (1973) que concibe los valores como creencias duraderas de que un modo de conducta o un estado de existencia es preferible, personal o socialmente, a otro que resulta opuesto o contradictorio: «*Un valor es un tipo de creencia, localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia que vale o no vale la pena conseguir*» (p. 19).

Escámez (1986) analiza en detalle las características implícitas en esta definición de valores de Rokeach:

- a) Los valores forman parte del sistema de creencias de un sujeto, pero no todas las creencias son valores. Rokeach distingue cuatro tipos de creencias:
 - ✓ *existenciales*: que pueden ser verdaderas o falsas.

- ✓ *evaluativas*: cuando el objeto de creencia es bueno o malo.
- ✓ *prescriptivas*: cuando algún significado o fin de la acción es considerado deseable o no deseable.
- ✓ *causales*: creencias acerca del origen de un suceso.

Los valores pertenecen al tercer tipo de creencias, las prescriptivas. Un valor es, según esto, una creencia por la que el hombre actúa por preferencia, es una concepción de lo preferible o deseable.

- b) Respecto a su carácter obligatorio, afirma que el valor es un modo de preferencia que incluye la cualidad de la obligatoriedad, que es aprendida por la influencia social hacia modos de conducta o estados finales que son considerados buenos para el grupo. Lo que constituye al valor es el ser una concepción de lo preferible para el sujeto, aunque dicha preferencia se fundamenta en creencias evaluativas del sujeto sobre si algo es bueno o malo en su relación con el contexto social. No obstante, aunque el valor tenga su origen en una influencia social, es siempre una concepción personal, porque la persona adopta o se apropia de un valor que considera preferible para sí misma o para el colectivo social. Los valores, por tanto, son algo preferible y obligatorio, y esto es así porque asumirlos produce satisfacción personal, ya que llevan al sujeto a considerarse como competente y moral, aspectos fundamentales en la determinación de la satisfacción o insatisfacción de nuestro autoconcepto.
- c) Los valores son creencias perdurables, aunque suficientemente flexibles para permitir relocalaciones de las prioridades preferibles, como resultado de los cambios en la cultura, en la sociedad y en la experiencia personal.
- d) Los valores son creencias respecto a un modo de conducta o un estado final de existencia.

Schwartz y Bilsky (1987), después de examinar diferentes definiciones de Allport, 1961; Levy y Guttman, 1974; Maslow, 1959; Morris, 1956; Pepper, 1958; Rokeach, 1973 y Scott, 1965, señalan una serie de rasgos de los valores que coinciden en las mismas:

- 1) son conceptos o creencias;
- 2) acerca de conductas o estados finales deseables;
- 3) que inciden o trascienden las situaciones específicas de la realidad;
- 4) que guían la selección o evaluación de conductas o situaciones, y
- 5) que se ordenan en función de su importancia relativa.

Partiendo de las definiciones de otros autores, González Lucini (1990, p.13) define valor haciendo referencia a cuatro dimensiones:

- ✓ *«Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- ✓ *Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- ✓ *Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- ✓ *Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta orientan la vida y marcan la personalidad».*

Por su parte, Puig Rovira (1993) sugiere siguiendo un punto de vista subjetivista que los valores no existen por sí solos sino en tanto que son valiosos para alguien, los valores, según el autor no son, sino que valen. Define los valores como *«cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen más óptimas...los valores y su ordenación jerárquica nos dan criterios para orientar nuestras vidas: para enjuiciar la realidad y para actuar en consecuencia»* (p.14).

Desde un planteamiento más ontológico Carreras (1996) afirma que la esencia de los valores es ser valiosos, y que lo son de forma objetiva independientemente de apreciaciones subjetivas individuales. El término valor afirma este autor, *«está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras»* (p.20).

En la misma línea, Ortega, Mínguez y Gil (1996) conciben el valor como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia: *«el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor»*. Estos autores parten de una concepción de valor como una realidad dinámica, histórica sometida, por tanto, a cambios en su jerarquización. *«El valor, siendo el mismo (justicia, solidaridad, hospitalidad...), encuentra formas, manifestaciones o modos de realización según las culturas o momentos históricos»* (p. 12).

Por su parte Hernández (2000, p.238) plantea una concepción psicosociológica y constructivista de los valores y los caracteriza como sigue:

- 1) *«Los valores son preferencias hacia realidades-metas o hacia comportamientos, que se fundamentan en apreciaciones o creencias, asociadas con mayor o menor grado de afectividad.*
- 2) *Todo lo existente es susceptible de valor dado que puede ser objeto de elección.*

- 3) *El valor, en sí mismo, tienen la dimensión de lo comparativo: "Algo es más valioso que otro...". El problema está en saber qué valor es más valioso, es decir, el valor de los valores.*
- 4) *El valor es imprescindible para vivir, porque es imprescindible para elegir. Constantemente estamos eligiendo en función de los valores. El valor nace del corazón de la libertad. Hay que elegir, preferir..., pero elegir es también rechazar. El sistema de valores es, por tanto, una guía, un sistema de referencias para el hombre conducirse.*
- 5) *Sin duda, el hombre le da valor a las cosas, pero no de forma arbitraria, sino respondiendo a la propia estructura del sujeto y a la propia realidad natural, social y cultural (...).*
- 6) *Cada uno de nosotros va construyendo su propio sistema de valores desde que nace, en función de sus predisposiciones, su crianza e historial personal. Ese sistema de valores define su personalidad y constituye una guía, que sirve de "mapa" o "referencia" personal para actuar.*
- 7) *El sistema o plantilla de valores es genérico, no es rígido, y está modulado por las necesidades y contextos (...). »*

Los valores según Hernández se adquieren y desarrollan por los individuos a través de su proceso educativo, especialmente, en el ámbito familiar y escolar, pero también a través del grupo de amigos y de la influencia de los medios de comunicación de masas. Pero estos valores que van a constituir el sistema general de valores del sujeto tienen un carácter situacional y dinámico y se reinterpretan en función de las circunstancias. Todas las personas y sociedades se muestran autocríticos, en un momento determinado, con su sistema de valores, y esto es lo que permite el cambio y el perfeccionamiento (Hernández, 1997).

En las definiciones aquí expuestas se reflejan las tres concepciones clásicas respecto a los valores: la corriente psicológica o subjetivista, la ontológica y la sociológica. Simplificando mucho la riqueza de las aportaciones de los diferentes autores citados, podemos concluir que el concepto de valores como "creencias acerca de lo preferible, condicionadas por la propia estructura de la persona y por su realidad", es el que subyace como elemento común en la mayoría de las definiciones seleccionadas. Es por tanto una combinación entre el punto de vista subjetivista y el sociológico, la que predomina. Los valores valen porque los amamos y es el aprecio del hombre el que les confiere la posibilidad de ser un valor (dimensión subjetiva), pero nuestra elección está condicionada por el contexto sociocultural en la medida en que se trata de valoraciones compartidas por un grupo social (dimensión sociológica). La corriente ontológica está también presente en estas definiciones, ya que el valor tiene sin duda una dimensión objetiva, tiene un valor en sí mismo al margen de que sea preferido o no por las personas.

1.1.2. DIFERENCIACIÓN Y RELACIÓN CON OTROS CONCEPTOS Y RASGOS PSICOLÓGICOS

Delimitar las semejanzas y diferencias entre conceptos limítrofes aporta claridad y facilita la profundización en el estudio de cualquier temática. Los valores son generalmente confundidos con conceptos cercanos de los que sería interesante y clarificador diferenciarlos.

A continuación comentaremos algunos de los matices que permiten diferenciar el concepto de valor de otros como: normas sociales, intereses, rasgos de personalidad, necesidades o actitudes.

Valores y normas sociales

Los valores de una sociedad, afirma Escámez (1986), se plasman en las normas que la regulan, por ello existe una importante coincidencia entre los valores adquiridos a través de la socialización y las normas sociales que los inspiran. La diferencia entre ambos estriba, según este autor, en tres aspectos:

- 1) los valores se aprenden en los primeros años y básicamente a partir de la familia, y constituyen la estructura fundamental de la personalidad básica que podría incluso entrar en conflicto con ciertas normas sociales. Los valores serían, por tanto, más profundos, estables, personales e internos que las normas sociales;
- 2) los valores como modos de conducta y estados finales de existencia idealizados, trascienden las situaciones específicas, mientras que las normas sociales regulan cada una de esas situaciones;
- 3) y por último, las normas sociales se refieren solamente a modos de conducta, mientras que los valores lo hacen también a estados finales de existencia.

Por su parte, González Lucini (1990), distingue entre normas internas, aquellas que cada persona se impone a sí misma libremente en función de sus propios valores, y normas externas, las que obedecen al contexto social y son dictadas desde fuera. Este autor considera que tanto unas como otras son una forma de expresión operativa de los valores y sólo tienen sentido cuando están fundamentadas por estos. Las normas (reglas, preceptos, leyes...) sólo son válidas y asumibles cuando dictan comportamientos imprescindibles para encauzar y hacer posible la realización satisfactoria de unos valores previamente aceptados.

Valor e interés

Valor e interés son también conceptos cercanos ya que el interés puede ser una manifestación del valor. Al igual que el valor puede ser una representación cognitiva de las necesidades, puede guiar la acción y la evaluación de uno mismo y de los otros, así como la comparación de uno mismo con los otros. Sin embargo el interés es un concepto más limitado ya que no puede considerarse como un modo idealizado de conducta o un estado final de existencia como sucede con los valores.

Valores y rasgos de personalidad

Con frecuencia se confunden los rasgos de personalidad de un individuo con los valores que sostiene. El carácter de una persona viene definido por una serie de rasgos que desde el punto de vista fenomenológico pueden ser reformulados como un sistema de valores. Por ejemplo, una personalidad autoritaria se caracterizaría por la predominancia de valores como la obediencia y la cortesía, frente a valores intelectuales y creativos. La diferencia entre rasgos y valores estriba en que los primeros son características humanas muy arraigadas y estables, mientras que los valores se ven modificados por efecto de la educación o de las condiciones sociales que puedan afectar al sujeto (Escámez, 1986).

Respecto a la distinción entre valores y rasgos de personalidad Bilsky y Schwartz (1994) hace las siguientes puntualizaciones:

- a) los rasgos de personalidad son descripciones de patrones de conducta observados, mientras que los valores son los criterios que el sujeto usa para juzgar la deseabilidad de una conducta.
- b) los rasgos de personalidad varían en función de la cantidad de una característica, en cambio los valores varían en términos de la importancia que el individuo da a una meta determinada.
- c) los rasgos de personalidad describen conductas como provinientes de la forma de ser del sujeto independientemente de sus intenciones, en cambio los valores se refieren a las metas intencionales del sujeto que son accesibles al consciente.

Valores y necesidades

Los valores son expresiones de las necesidades básicas del hombre, pero a pesar de esta importante conexión entre ambos, los valores no se reducen a necesidades. En primer lugar porque los valores implican una representación cognitiva y una transformación idealizada de las necesidades; en segundo lugar, porque los valores son representaciones cognitivas no sólo de las necesidades

individuales sino también de las de la sociedad y de sus instituciones; y por último, porque la necesidad comprendida como un valor, va más allá del concepto animal de necesidad, implica también preferencia y por tanto autonomía para elegir el modo ideal de satisfacerla. La necesidad elevada al rango de valor puede ser defendida, justificada y evocada como deseable tanto personal como socialmente (Escámez, 1986).

Valor y actitud

Algunos autores han considerado como sinónimos ambos conceptos y los han usado indistintamente (Campbell, 1963). Sin embargo según Escámez existen claras diferencias entre ambos conceptos. Señala como diferencia más relevante la pertenencia de los valores al ámbito de las creencias mientras que las actitudes se caracterizan por su consistencia afectiva o evaluativa. Si los valores, dice este autor, son lo preferible, las actitudes son la preferencia de la persona, favorable o desfavorable hacia un objeto dado.

A este respecto, González Lucini (1990) explicita las diferencias entre ambos conceptos al definir las actitudes a partir del concepto de valor. Este autor define los valores como ideales o proyectos de existencia individual y social, metas en las que la persona espera encontrar la felicidad. Para lograr estas metas o proyectos de valor (pongamos como ejemplo de meta la "paz") las personas buscan unos caminos y delimitan unos comportamientos que posibiliten el logro de sus objetivos (en el ejemplo citado la persona desarrollaría comportamientos conciliadores, tolerantes y abiertos). Estas formas concretas de comportamiento, motivadas y fundamentadas por unos valores son, según González Lucini, las actitudes. En palabras del autor, *«actitudes son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que le hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos»* (p.38).

1.2. CLASIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS VALORES

Uno de los temas de mayor interés respecto a los valores es su ordenación jerárquica. En este apartado intentamos responder a preguntas como: ¿qué valores son más importantes y en función de qué criterios?, ¿qué valores son de más fácil adquisición y cuales más complejos?, ¿existen valores incompatibles frente a otros?, ¿existe una prioridad de valores de cara a la educación de los mismos?.

Para responder a estas preguntas presentamos algunos de los modelos de estructuración de los valores más conocidos comentando sus criterios de clasificación. Comenzaremos con la *Pirámide de necesidades* de Abraham Maslow,

para a continuación exponer la taxonomía de Rokeach, la teoría de Hall-Tonna, el modelo de categorización transcultural propuesto por Shalom Schwartz, finalizando con el modelo de jerarquización de valores de Pedro Hernández, el *Pentatriaxios*.

1.2.1. Pirámide de necesidades de Maslow

La *Pirámide de necesidades* de Maslow (1979) ha sido una de las primeras propuestas de estructuración escalonada de los valores. En su modelo, Maslow, plantea que los valores o necesidades guardan una relación evolutiva y jerárquica, de acuerdo con un orden de fuerza y prioridad. Los valores se ordenan jerárquicamente de más básicos a más maduros o elaborados:

- En la base de su pirámide de necesidades sitúa los **motivos de supervivencia**, que incluyen las necesidades fisiológicas y de seguridad (estar libre de peligros).
- En el siguiente escalón sitúa la **necesidad de pertenencia** (ser aceptado y querido) y de **autoestima** (recibir aprobación y reconocimiento).
- En el último peldaño recoge la **necesidad de crecimiento intelectual** (saber, entender, explorar...), la **apreciación estética** (disfrute del orden y la belleza) y la necesidad de **autorrealización** (expresión del propio potencial e identidad proyectando y llevando a cabo esos proyectos).

A medida que se van alcanzando los valores más elementales, como alimentación o seguridad, la persona avanza hacia valores más complejos, como la necesidad de saber o de autorrealizarse a través de un proyecto.

1.2.2. Taxonomía de Rokeach

La taxonomía que presenta Rokeach (1973) considera dos tipos de valores: los valores terminales que indican los fines de la persona y pueden ser personales (felicidad, armonía interior) o sociales (paz, igualdad, justicia); y los valores instrumentales, que representan los medios para conseguir los anteriores, se refieren a modos idealizados de conducta y pueden ser de dos tipos: morales (ser honesto, responsable) y competenciales (ser capaz, curioso, imaginativo). El sistema de valores que un sujeto posee es en este modelo como un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones (véase cuadro 1-1).

Cuadro 1-1 Tabla de Valores de Rokeach (1973)	
Valores terminales	Valores instrumentales
Una vida confortable	Ambicioso
Una vida interesante	Tolerante
Realización personal	Competente
Un mundo en paz	Alegre
Un mundo de belleza	Valiente
Igualdad	Capaz de perdonar
Seguridad familiar	Servicial
Libertad	Honesto
Felicidad	Imaginativo
Armonía interior	Independiente
Madurez en el amor	Intelectual
Seguridad nacional	Lógico
Placer	Capaz de amar
Autorrespeto	Obediente
Reconocimiento social	Cortés
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autodisciplinado
Fuente: Escámez y Ortega (1986), p. 118.	

Respecto a las funciones de los valores y los sistemas de valores, el autor afirma que:

- 1) Sirven como patrones que orientan toda la actividad humana en las situaciones concretas de la vida. En este sentido, valores como la obediencia, la cortesía o el autocontrol tienen como función primordial la aceptación del sujeto por los demás y facilitan el ajuste personal a la sociedad (Levine y Pavelchack, 1984).
- 2) Sirven para mantener y exaltar la autoestima. Los valores mediatizan la percepción que tenemos así como los juicios que hacemos de los demás y de nosotros mismos. En esta función de defensa del yo, los valores proveen de una base racional de autojustificación, para que la satisfacción de ciertas necesidades no afecte negativamente al autoconcepto.
- 3) Por último, algunos valores tienen la función de facilitar el autodesenvolvimiento del conocimiento, que supone la indagación sobre el significado, la necesidad de comprender, la tensión hacia una mejor organización de la percepción y la búsqueda de claridad y coherencia en el pensamiento, así como el desarrollo de la autonomía, que engloba la afirmación de la propia identidad, la superación de las imposiciones sociales, la asunción personal de las decisiones. Valores finales como la libertad y el perfeccionamiento, o instrumentales, como la independencia y

la competencia profesional, van dirigidos explícita o implícitamente a la satisfacción de esa necesidad de autodesenvolvimiento (Escámez, 1986).

1.2.3. Teoría de Hall-Tonna

Otro punto de vista interesante es el reflejado en la teoría de Hall-Tonna (Hall, 1986; Hall y Tonna, 1989; Bunes, M. y otros, 1993). Brian Hall y Benjamín Tonna, relacionan los valores con determinadas etapas del desarrollo, de manera que existen valores prioritarios en diferentes etapas de la madurez. La definición de valor propuesta por estos autores es poco precisa: los valores son aquello que se manifiesta a través de la conducta, reflejándose también a través de las palabras, son prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en la conducta externa. Proponen una taxonomía en la que han identificado 125 valores o palabras-valor que son comunes a diferentes culturas. Según estos autores no existen valores buenos o malos sino combinaciones peculiares de valores que reflejan la forma de entender el mundo de los individuos y las instituciones. En esta teoría, cercana a la tradición cristiana, los valores se clasifican en cuatro fases, representativas de cuatro etapas de madurez en los valores del mundo adulto. A cada fase corresponde una visión del mundo, representada por un grupo específico de valores de la lista de 125 valores universales:

- Fase I: La realidad se experimenta como amenazante y hostil, los valores prioritarios son, por ejemplo, el autocontrol o la sexualidad-placer.
- Fase II: El mundo es un problema en el que uno debe aprender a manejarse. El éxito depende de la acomodación a las normas del grupo de pertenencia. Son valores en esta etapa la aceptación, la aprobación o el logro.
- Fase III: El mundo es un proyecto en el que uno debe participar. Se busca actuar creativamente desde valores como la actualización personal, arte, búsqueda, planificación institucional...
- Fase IV: El mundo es un misterio del que debemos cuidar. Surge la preocupación por cuestiones globales y universales, y los valores son los derechos humanos, la verdad, la sabiduría...

1.2.4. Categorización transcultural de Schwartz

Otro autor que viene interesándose por la estructuración de los valores y las coincidencias transculturales de estas clasificaciones es Shalom Schwartz (1992). Este autor propone una categorización de los valores basada en dos aspectos fundamentales:

- 1) Los intereses a los que responden (individuales, grupales o ambos).
- 2) El tipo de meta motivacional o necesidad universal del ser humano que expresan:
 - ✓ biológica y orgánica
 - ✓ de interacción social coordinada
 - ✓ de supervivencia y funcionamiento de grupos e instituciones

Siguiendo estos criterios Schwartz define diez tipos de valor o motivaciones básicas:

- 1) Valores de poder: posición, prestigio social, control, dominio sobre las personas y recursos (poder social, autoridad, riqueza, cuidado de la propia imagen).
- 2) Valores de logro: éxito personal, competencia social (éxito, ambición, influencia).
- 3) Valores de hedonismo: placer, gratificación sensual, vida de disfrute.
- 4) Valores de estimulación: excitación, novedad, cambio, desafíos.
- 5) Valores de autodirección: pensamiento independiente, valores de creación, exploración (creatividad, libertad, independencia, curiosidad, elegir las propias metas).
- 6) Valores de universalismo: comprensión, aprecio, reconocimiento, tolerancia y protección para lograr el bienestar de las personas y la naturaleza (amplitud de miras, sabiduría, justicia social, igualdad, paz, belleza, protección de la naturaleza).
- 7) Valores de benevolencia: preservación y mejora del bienestar de las personas cercanas (altruismo, honradez, perdón, lealtad, responsabilidad).
- 8) Valores de tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres culturales y religiosas (humildad, devoción, respeto por la tradición, moderación).
- 9) Valores de conformidad: autocontrol de impulsos e inclinaciones que pudieran dañar a los otros o violar expectativas o normas sociales (obediencia, cortesía, autodisciplina, honrar a los padres y superiores).

- 10) Valores de seguridad: armonía y estabilidad en las relaciones interpersonales y en la persona (seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, limpieza).

Según Schwartz los sistemas de valores tienen una estructura prototípica de oposiciones y compatibilidades entre tipos de valor que se repite a través de las culturas (véase Figura 1-1). En su modelo define dos dimensiones en las que se sitúan sus diez tipos de valor:

- a) Apertura al cambio versus conservación. En esta dimensión los valores se organizan según su potencial para motivar la autonomía y la creatividad (autodirección, estimulación), frente a otros que mueven al conservadurismo y reproducción de modelos (tradicición, conformidad).
- b) Autobeneficio versus autotrascendencia. En esta dimensión los valores se organizan teniendo en cuenta si se centran en conseguir el beneficio propio (poder, logro) o el de los otros (universalismo, trascendencia).

Al situar los valores en esta estructura de dos dimensiones se observa la existencia de valores contrapuestos (universalismo frente a tradición, autodirección frente a conformidad...). Esta contraposición de valores es la base de los conflictos de valor inherentes a la condición humana. Las personas van conformando su jerarquía de valores priorizando unos sobre otros, en función de su importancia como principios conductores en sus vidas, para ello deben hacer opciones repetidas entre valores contrapuestos o competitivos. En este proceso de desarrollo del sistema de valores se van definiendo las prioridades de unos valores sobre otros y se aprende a mantener un equilibrio entre la satisfacción de metas personales y las necesidades del grupo social en el que se vive.

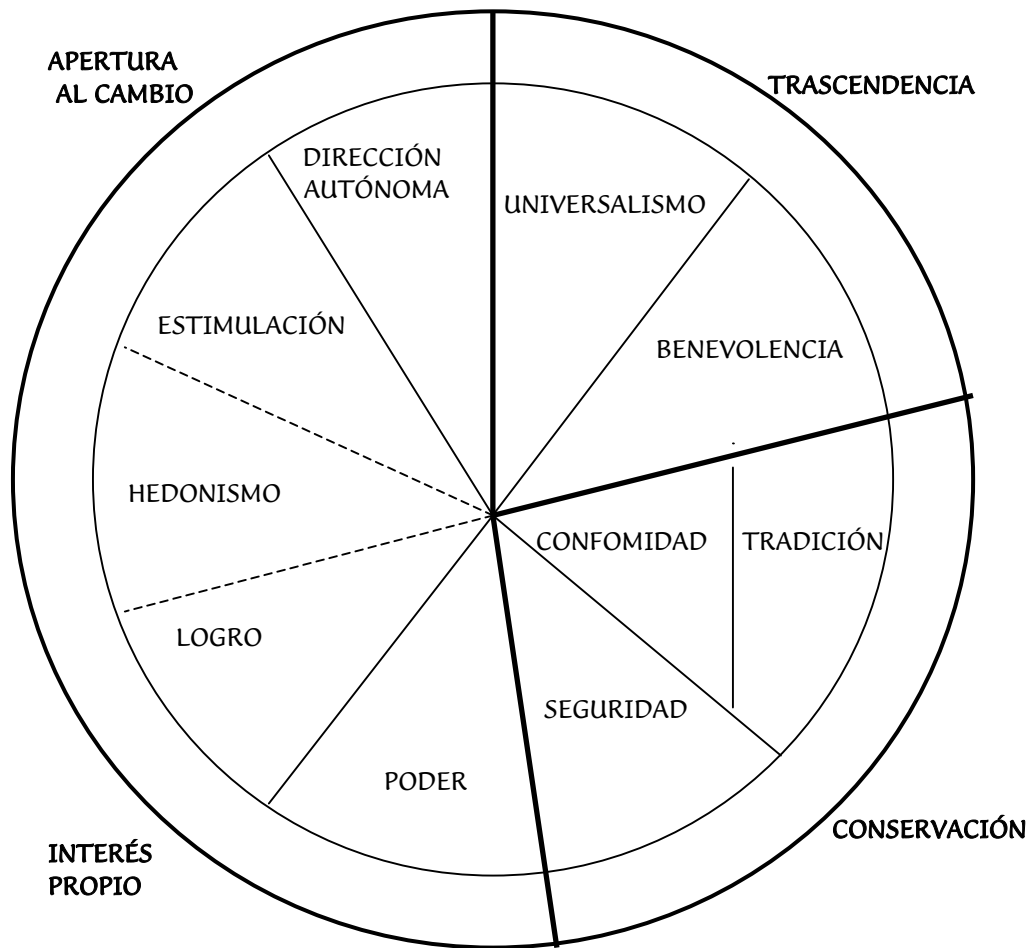


Figura 1-1: Estructura teórica de las relaciones entre los tipos de valor
Fuente: Bilsky y Schwartz (1994) p. 168.

1.2.5. Modelo *Pentatriaxios* de P. Hernández

Para finalizar este apartado haremos alusión al modelo de jerarquización de valores de **Pedro Hernández** (1997, 2000). Este autor considera que la ordenación jerárquica de los valores es un aspecto crítico y de gran importancia educativa. El sistema de valores de cada persona constituye, según Hernández, una guía que sirve de *mapa* o *referencia* personal para actuar. La inclusión de unos u otros valores y la forma en que están organizados, va a condicionar el nivel de Bienestar Subjetivo (Hernández y Capote, 1999; Hernández, 2000).

Los valores según este autor pueden ser concebidos desde tres perspectivas:

✓ La *Axiología Vectorial*, que centra su atención en el orden de atracción o preferencia que se tiene hacia determinados aspectos de la realidad.

✓ La *Axiología Criterial*, que considera los valores según el predominio de principios éticos, estéticos, intelectuales, religiosos, etc, que orientan la vida. Esta perspectiva está presente, entre otros modelos, en la axiología cultural de base empírica del modelo de Schwartz expuesta anteriormente.

✓ La *Axiología Tectónica*, que implica una consideración de los valores según su situación en los planos de satisfacción, adaptación y realización, dentro de las principales áreas de la existencia, como predicción de felicidad propia y ajena, lo que el autor denomina Bienestar Subjetivo Individual (*BIS*) y Bienestar Subjetivo Comunitario (*BISUCO*), (Hernández, pendiente de publicación).

El modelo de jerarquización de valores de Hernández se basa en esta última concepción de los valores, una perspectiva situada en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la *satisfacción*, el de la *funcionalidad o adaptación*, y el de la *realización*, y en la armonización de estos tres planos en las diferentes áreas de la realidad (cuerpo, yo, otros, tarea, mundo y trasmundo).

En su modelo *Pentatriaxios* (1997, 1999, 2000), Hernández propone una clasificación de los valores atendiendo a estos tres niveles de la existencia y a los cinco campos o áreas de la realidad (véase Figura 1-1).

Este modelo está representado por una pirámide de tres planos o niveles vitales y evolutivos en los que se desarrollan los valores:

1º) Un nivel *satisfacción primaria* de apetencia o pulsión, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición. Son valores de ejecución espontánea, simple y satisfacción inmediata, con ellos se busca el beneficio con el mínimo costo. Incluso, en algunos casos, son considerados como

contravalores por lo que son reprimidos en el proceso de socialización. Algunos valores de este primer nivel son el hedonismo, la descarga impulsiva, el egocentrismo, la búsqueda de aprecio y afecto, la realización de poder, el logro o el ocio. Estos valores se asumen de forma natural y requieren una mínima atención educativa.

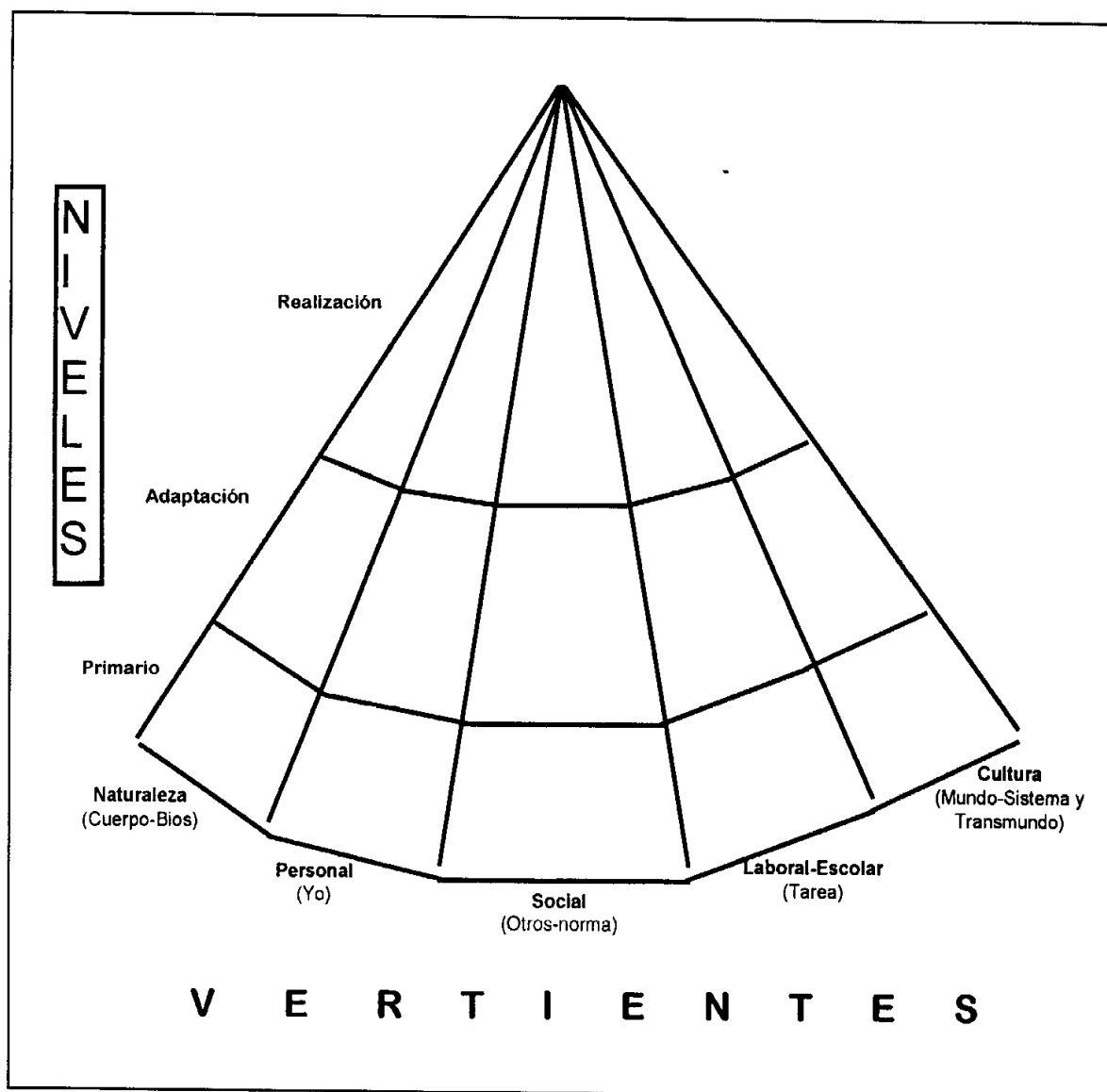


Figura 1-2: Modelo de estructuración de los valores *Pentatriaxios*
 Fuente: Hernández, 1997, p. 156.

2º) Un segundo nivel de *adaptación* o conveniencia en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efectividad, en tanto en cuanto el niño tiene que armonizar su yo con la realidad social y cultural. Se trata de valores imprescindibles para la supervivencia, el bienestar y el buen funcionamiento de las personas. Son valores funcionales, con un valor

instrumental, ya que sirven de medio para alcanzar niveles superiores y se basan en el esfuerzo y el autocontrol y el aprendizaje para la eficiencia y la evitación de conflictos. La educación tanto familiar como escolar dedica sus mayores esfuerzos al desarrollo de los valores de este nivel, valores como la higiene, la salud, la autonomía, el respeto a los demás o a las normas.

- 3º) El último nivel es de *realización* o calidad y está formado por valores de mayor alcance. Son metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante. El alto nivel de significación de las metas, asociadas a un proyecto implicativo, convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. En este caso lo que mueve hacia las metas es el propio disfrute en el proceso no el deber o la obligación. A este respecto Hernández afirma: *«Los valores de realización dan sentido a la existencia y producen disfrute a través de la implicación, de la actitud constructiva y del disfrute en la propia acción o proyecto (valores intrínsecos), a pesar de que pueda conllevar esfuerzo, dificultades o dolor. Son más difíciles de inculcar, pero son los que más correlacionan con los criterios de bienestar subjetivo o felicidad. Son comportamientos derivados y fundamentados en los aspectos más genuinamente humanos, tales como la inteligencia, el deber ser, los sentimientos, la libertad o la creatividad, así como lo derivado de la condición social y cultural»*. (Hernández, 2000; p.243). Para adquirir estos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión y egoimplicación hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol. Son valores de este nivel superior, el ascetismo, la autenticidad, el amor, la amistad, el disfrute en el quehacer o el disfrute estético. Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, especialmente los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo) reciben menor atención en los diseños educativos.

Como se observa en la Figura 1-2, el modelo de jerarquización de valores de Hernández relaciona este criterio de tres niveles (Satisfacción primaria, Adaptación y Realización), con los cinco campos o áreas más significativas de la realidad:

- 1) Área de Naturaleza o del 'Cuerpo-bios'.
- 2) Área Personal o del 'Yo'.
- 3) Área Social o de 'Los Otros'.
- 4) Área Laboral-escolar o de 'La Tarea'.
- 5) Área de Cultura o 'Mundo-sistema'.

Este doble criterio organizativo configura un modelo visual de 15 celdillas de grandes valores o *Pentatriaxios*, denominación que hace referencia a las cinco áreas de la realidad (“penta”), los tres niveles (“tri”) y el concepto valor (“axios”). En la Figura 1-3 se especifican los valores incluidos en cada área y nivel.

El interés del *Pentatriaxios* va más allá de su aportación como modelo organizativo y clarificador de los valores, este modelo puede resultar de gran utilidad como:

- ▶ Guía para la selección de los objetivos o fines socioafectivos que el profesor quiere alcanzar.
- ▶ Referencia para el diagnóstico: a través de la observación comportamental en situaciones naturales de clase, o utilizándolo como cuestionario.
- ▶ Guía del diseño y de la intervención en el desarrollo de valores.

De los estudios realizados a partir del *Pentatriaxios*, el autor concluye que un aspecto fundamental en la educación en valores es el tránsito desde lo agradable a lo adecuado y de lo adecuado a lo pleno. Es decir, desde el nivel Primario (valores de satisfacción inmediata), al de Adaptación (valores de control para la eficiencia y la evitación de conflictos). Y de este, al de Realización, en el que el alumnado aprende a disfrutar del quehacer, a través de la implicación en proyectos que se caracterizan por el papel significativo del propio alumno y de la meta a conseguir (Hernández, pendiente de publicación).

Este modelo deriva de una línea de investigación y trabajo aplicado que, desde los años 80, viene desarrollando en la Universidad de La Laguna y bajo la dirección del profesor Hernández, diversos instrumentos para la consecución y evaluación de objetivos de adaptación y realización personal, escolar, social y familiar, desde el contexto de la escuela.

Desde la perspectiva psicométrica dan soporte a este modelo instrumentos de evaluación como el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1990), *RETRATOS* (Hernández P. y Hernández-Jorge, C., 1999), *PIELECUEST* (Hernández, Marañón y García, en prensa).

Asimismo, desde el punto de vista de la intervención, se han puesto en práctica, en el marco de esta línea de investigación, Programas Instruccionales dirigidos a la mejora del autoconcepto, la reducción del sufrimiento personal y el crecimiento y autorrealización personal. En el capítulo dedicado a los programas de intervención socioafectiva profundizaremos en estos programas.

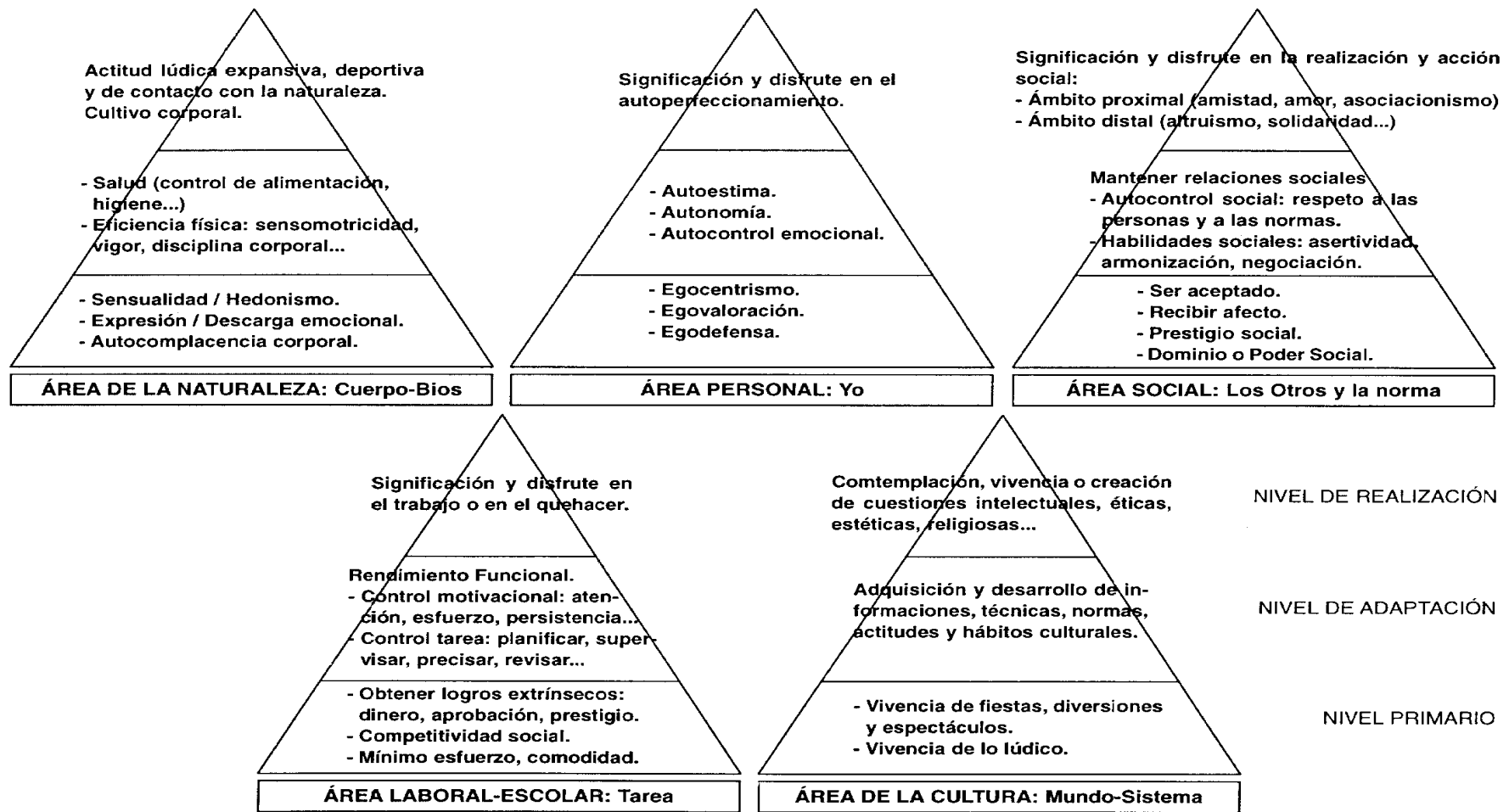


Figura 1-3: Modelo "Pentatriaxios" especificación de valores en las cinco áreas y tres niveles. Fuente: Hernández, 1997, p. 159.

CAPÍTULO 2

DEFINICIÓN E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

- 2.1. ¿Qué es la educación en valores?
- 2.2. ¿Se debe educar en valores?
- 2.3. Importancia de la educación en valores

2.1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EN VALORES?

Una vez definido el concepto valor y conocidas algunas de las posibles clasificaciones y estructuraciones de los mismos, avanzamos hacia el núcleo de interés de nuestra investigación. Para ello nos preguntamos en este apartado acerca de la educación de los valores.

Nos proponemos, antes que nada, hacer algunas aclaraciones terminológicas. Aun cuando los conceptos educación ética, educación moral, educación de y en valores o educación socioafectiva son en ocasiones utilizados como sinónimos, existen entre ellos matices diferenciales. Según Buxarrais y otros (1992) al referirnos a educación moral estamos aludiendo a lo que clásicamente se ha concebido como la educación de las cualidades que los seres humanos poseemos para poner de manifiesto nuestra humanidad y para formar sociedades igualmente humanas. En cuanto a la educación ética está más relacionada con la educación de aquellas cualidades que permiten a los seres humanos reflexionar sobre la moral y lo moral. Victoria Camps (1990) afirma a este respecto que la sustitución del término moral por el de ética es debida quizá a que la segunda se entiende como más universal y menos dependiente de una determinada fe religiosa. Ambos conceptos pueden identificarse con educación en o de valores y en nuestro caso los utilizaremos indistintamente para hacer referencia a la educación integral de la persona en su dimensión moral. En cuanto al concepto educación socioafectiva implica tanto la adaptación y realización personal como la optimización de las relaciones interpersonales.

Tras esta aclaración terminológica veremos en qué consiste, cómo la definen y qué elementos destacan en ella los autores que estudian la educación socioafectiva, la educación moral o la educación en valores.

Para González Lucini (1990) una de las necesidades más básicas y urgentes de la educación en el mundo contemporáneo es promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. La educación debe enfocarse, por tanto, hacia la construcción de la propia identidad y hacia la autoelaboración de un proyecto de vida personal, que tome como referencia los valores. Educar en valores en palabras de este autor es *«acompañar a los niños adolescentes y jóvenes en el proceso de respuesta libre y personal a interrogantes como éstas: ¿quién soy? ¿hacia dónde*

camino? ¿cuáles son los motivos que justifican mi existencia? ¿cuál es el horizonte o la meta que busco para la felicidad?» (p.17).

Boselló (1993) parte de una concepción trascendente de la educación moral en la que identifica educación con educación moral. En este sentido plantea que la moralidad es una dimensión humana fundamental e innegable, y si la educación es educación de la persona total, entonces debe configurarse como educación moral. Este autor define la educación moral como la dimensión que unifica y cualifica toda la educación, y a partir de la cual se dirige el proceso de formación.

También Victoria Camps (1994) hace coincidir los conceptos educación y educación en valores cuando afirma que educar es *«formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales. A eso, a la formación del carácter es a lo que los griegos llamaban «ética». Y para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores» (p.11).*

Por su parte Carreras y otros (1996) identifican educación moral y educación en valores. Según estos autores los valores enseñan al individuo a establecer una jerarquía y distinguir entre lo que es valioso y lo que no. Consideran que el objetivo de la educación en valores o *pedagogía de los valores* es ayudar al educando a moverse libremente por un universo de valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea noble, justo y valioso. La educación moral permite descubrir nuevas formas de entender la vida, de construir la propia historia personal y social. No pretende imponer unos valores ni tampoco dar carta blanca a cualquier conducta o actitud, para compatibilizar estos dos extremos propone dos principios fundamentales: la *autonomía personal* frente a las presiones externas, y la *razón dialógica* en oposición al individualismo que olvida los derechos de los demás.

Según Hernández (2000) la educación socioafectiva se basa en enseñar *a vivir y a convivir*, y la escuela es el entorno ideal para lograr este objetivo ya que ofrece un espacio ideal donde aportar modelos, transmitir mensajes y crear situaciones que faciliten el desarrollo de las actitudes y valores necesarios para crecer como persona. La educación socioafectiva se propone educar en las estrategias y valores que promuevan el crecimiento personal y la optimización de las relaciones interpersonales. Su objeto es por tanto el desarrollo integral de la persona, atendiendo tanto a la vertiente individual, desde el nivel básico de ajuste personal hasta objetivos de crecimiento y autorrealización, como a la vertiente social que implica la adaptación, integración y satisfacción en las relaciones con los otros.

Padrón (1999) define la educación socioafectiva en el marco global de la educación como aquella que se ocupa de *«los objetivos socioafectivos que hacen referencia a la construcción del ser humano, desde la perspectiva del desarrollo de*

su personalidad y de su integración, relación y adaptación en el contexto social y cultural en el que vive» (p. 148). Para lograr este objetivo de enriquecimiento personal y social del alumnado, la educación socioafectiva potenciará el desarrollo de estrategias y valores que impulsen el ajuste, adaptación y realización personal y social.

Si nos basamos en el escenario instruccional conceptualizado por Hernández (1993), la educación socioafectiva podría definirse como la parte del proceso enseñanza aprendizaje que se centra en el logro de los objetivos socioafectivos. Para ello se ponen en marcha todos los procesos implicados en dicho escenario instruccional:

- 1) El proceso de **diseñar** que resulta especialmente importante cuando se trata de objetivos socioafectivos, debido a su mayor complejidad y a la necesidad de que las actitudes, valores y creencias que se trabajan sean asumidas e interiorizadas por el alumnado.
- 2) El proceso de **enseñar**, a través del cual el profesorado transmite o potencia el desarrollo de dichas actitudes y valores, propiciando así el crecimiento personal del alumnado.
- 3) El proceso de **aprender**, mediante el cual el alumnado interioriza y hace propios los valores y actitudes trabajadas llevándolos a su vida.
- 4) El proceso de **evaluar**, en el que se revisan producto y proceso a fin de conocer los resultados y realizar los reajustes necesarios para enriquecer y continuar con el ciclo enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que la concepción del hombre como "ser pensante" que ha dominado nuestro ámbito cultural ha influido profundamente en nuestra forma de entender la educación. Sin embargo cada vez somos más conscientes de que ese "ser pensante" es también un ser que siente y que es sobretodo afecto y emoción además de inteligencia. Esta concepción del ser humano integral es la que ha impulsado el interés por conceptos como la educación socioafectiva o la educación en valores, haciendo que la educación sea, cada vez más, educación para la vida. Esta forma de entender la educación como educación para la vida, dando un papel destacado en ella a la educación socioafectiva o educación en valores, es la que subyace en la mayoría de las definiciones aquí expuestas.

2.2. ¿SE DEBE EDUCAR EN VALORES?

En este apartado nos planteamos cuestiones como las siguientes: ¿debe la institución escolar asumir la educación en valores? ¿debe la escuela ocuparse

intencionalmente de estos contenidos? ¿cómo debe situarse la escuela ante los valores éticos?, ¿puede ser neutral?. Y en cuanto a los profesores, ¿hasta que punto es lícito que los educadores transmitan en la escuela sus propios valores?, ¿hasta que punto es evitable que consciente o inconscientemente lo hagan?, ¿se puede educar sin, directa o indirectamente, transmitir valores o ideología?. A fin de dar respuesta a estas interrogantes comentaremos las opiniones de algunos autores, así como el punto de vista de los agentes educativos al respecto.

Ante la polémica neutralidad frente a beligerancia en la educación, afirma Trilla (1992), no existe una respuesta única. Si bien nadie parece negar que la educación en valores científicos o estéticos es un objetivo importante en el quehacer escolar, son muchos los que en nombre de la neutralidad, cuestionan la posibilidad y la legitimidad de la intervención escolar sobre los valores interpersonales, también llamados éticos o morales. Esta línea de no intervención se sustenta en una mentalidad relativista según la cual nada es bueno o malo en sí mismo, sino bueno o malo para un individuo concreto. Cada uno puede, por tanto, decidir lo que es valioso o no (Santolaria, 1987).

Esta posición se extendió con mucha fuerza en la década de los años sesenta como reacción contra la postura tradicional de adoctrinamiento. Sin embargo ha ido debilitándose ante la aparición de modelos psicopedagógicos alternativos que coinciden en proponer la autonomía como objeto de la educación en valores y en rechazar tanto la imposición o inculcación, como el presupuesto de neutralidad. En un planteamiento general en torno a la acción educativa ante los valores las alternativas radicales de neutralidad o beligerancia carecen de sentido. Actualmente la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de adoptar una posición activa por parte de los educadores si se quiere facilitar que los alumnos alcancen un cierto grado de autonomía (Trilla, 1991). Esta posición activa supone optar en cada caso por una postura más neutral o más comprometida o beligerante según una serie de factores y condiciones como: el tipo de valores que se pongan en juego, las características de los alumnos y otros aspectos relacionales y contextuales de la situación educativa.

Escámez (1986) considera que las instituciones educativas, y especialmente la escuela, deben plantearse, en una época de confusión valoral, ayudar a los jóvenes a identificar y clarificar sus propios valores para que tomen decisiones auténticamente suyas. En opinión de este autor es absurdo el debate sobre las competencias de la escuela en la educación en valores, ya que se quiera o no, la enseñanza de valores es un hecho. Consciente o inconscientemente el profesorado ha actuado y actúa desde una concepción determinada del mundo y del hombre, desde un determinado sistema de valores, que mediatiza su interpretación de la realidad y por tanto su forma de actuar como docente. Así es que los valores se transmiten en mil detalles del proceso educativo, desde los libros seleccionados, a los comentarios y actitudes del profesor, pasando por actividades, tipo de

agrupamientos, selección de los contenidos, prioridad que establece en los mismos, etc. Por tanto la decisión no está en educar o no en valores sino en hacerlo de modo inconsciente o de forma consciente, planificada y controlada.

En el mismo sentido se expresan Ortega, Mínguez y Gil (1996, p.9) afirmando que *«si no es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo el proceso educativo... Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive..., significa contemplar al hombre en su historia, en su propio hábitat, fuera del cual sería del todo irreconocible. Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación»* .

La postura de la LOGSE a este respecto queda claramente reflejada en afirmaciones como la siguiente:

«La pertinencia o no de incluir este tipo de contenidos en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás, ya que de hecho, los alumnos aprenden valores normas y actitudes en la escuela, la única diferencia, que se considera en esta propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionadamente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que se consideren oportunos.» (DCB, 1989; p.42)

Para Carreras y otros (1996) la educación en valores es la esencia de la tarea educativa: *«el descubrimiento, la incorporación y la realización de valores positivos constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa»* (p.19).

Por último, en cuanto a la opinión de los agentes educativos nos planteamos el siguiente interrogante: ¿creen los profesores, los padres y los alumnos, que la educación en valores tiene un lugar en la escuela?. Como muestra de la opinión de estos sectores nos referimos a un estudio sociológico realizado en los años 93 y 94 en centros públicos de Andalucía con profesores, padres y alumnos de 12 a 16 años, por Taberner, Bolívar y Ventura (1995) en el que plantean, entre otras cuestiones, la necesidad de la educación ético-cívica en la escuela. Los resultados indican que para la mayoría de los encuestados, profesores, padres y alumnos, la educación ético-cívica en los centros escolares es “muy importante”. Concretamente el alumnado demanda una mayor atención a estos temas y solicita que sean abordados en un horario específico y con un profesorado responsable que guíe dichas sesiones. Estos datos coinciden con las impresiones recogidas en nuestra experiencia en la intervención con programas de adaptación y realización personal y social en diversos Centros Educativos.

2.3. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Superada la polémica neutralidad – beligerancia en la acción educativa sobre valores, nos parece interesante conocer las razones en que se sustenta el renovado interés por la educación socioafectiva en el contexto de la escuela.

A este respecto, Escámez (1986) afirma que la complejidad creciente de las demandas sociales requiere aprendizajes que faciliten la comprensión de nuevos contextos, la solución de problemas, la interpretación de la inmensa variabilidad estimular que ofrecen el arte, la ciencia o la tecnología. Y para ello sugiere que más que respuestas concretas, cuya utilidad es muy limitada, resulta crucial potenciar el desarrollo de actitudes y valores que permitan dar respuestas flexibles a situaciones diversas. Este autor afirma que las demandas socioculturales de la actualidad hacen que actitudes como la cooperación, la predisposición positiva ante la innovación aportada por la ciencia y la tecnología, la crítica constructiva ante los mensajes emitidos por los medios de comunicación, la tolerancia sean considerados elementos primordiales en el proceso educativo. Por su parte Peters (1982) afirma que si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo.

Bolívar (1990) considera que la necesidad de una educación ético-cívica se justifica por el derecho que toda persona como tal tiene a su pleno desarrollo, y por tanto al desarrollo moral. Bolívar considera necesaria una reforma de la educación tradicional que propicie el desarrollo de la autonomía y libertad de los alumnos de manera que tengan unos criterios morales propios de elección y justificación de sus acciones. Según este autor el desarrollo moral sólo se alcanza cuando el individuo asume de forma crítica y consciente las normas socialmente establecidas.

Para Sánchez Torrado (1998), la crisis en la que está inmersa nuestra civilización y nuestra cultura, que se concreta en un desarrollo insostenible y autodestructivo, un crecimiento de las desigualdades y un deterioro de la calidad de vida para la mayoría de la población mundial, hace necesario un cambio en el que la educación tiene una función decisiva. Una educación, en palabras de Sánchez Torrado «...que nos haga salir de la situación en la que estamos: ricos en conocimientos pero pobres en sabiduría» (p.22). Según este autor la educación moral o la educación en valores es un medio de adquirir las competencias necesarias para una vida en sociedad justa y democrática, en la que se fomenten la solidaridad, la cohesión y la autonomía.

Padrón (1999), desde su experiencia en la docencia universitaria de la “Psicología de la educación socioafectiva”, justifica la importancia de la educación en valores aludiendo a los siguientes criterios:

➤ **Por nuestra estructura biológica-adaptativa:** el ser humano busca básicamente la adaptación con el medio (el equilibrio homeostático mediante la satisfacción de las necesidades básicas y la evitación del dolor). En este sentido, el sistema de reacción emocional, que gobierna la expresión, es básicamente adaptativo y actúa siempre desde una óptica constructiva y social, pero siempre cognitivamente mediado. Por tanto, la educación debe asumir no sólo los objetivos de tipo intelectual, sino también los objetivos de tipo socioafectivos, que hacen referencia, en este caso, a la adaptación y a la construcción de su personalidad en su medio.

➤ **Por las características del proceso de enseñanza-aprendizaje:** la dinámica escolar se desarrolla en un contexto de comunicación interpersonal en el que, sin necesidad de programarlos, están involucrados contenidos afectivos y emocionales. Este proceso no se puede concebir de una manera fría y distante, sino que la propia comunicación (emisor-contenido-receptor), está mediatizada e impregnada por los aspectos sociales, afectivos y emocionales que dan «sentido» y «significado» a los contenidos que se imparten o se comunican.

➤ **Por la finalidad de la propia escuela:** el concepto limitado de escuela como lugar en el que se transmiten conocimientos teóricos se ha ampliado, incorporando entre sus objetivos la vida misma. Al referirnos a los aprendizajes escolares ya no hablamos únicamente de enseñar y aprender contenidos conceptuales, sino de enseñar y aprender a “ser” y a “vivir”.

➤ **Por razón de las demandas de la sociedad:** la actualidad viene marcada por situaciones de injusticia, desigualdad, falta de respeto a las personas y a la naturaleza..., todo ello unido a un progreso intelectual y tecnológico ostensible. Este contraste que caracteriza la realidad que nos ha tocado vivir revela la necesidad de lograr un crecimiento en la “calidad humana”, en paralelo a los avances experimentados en el ámbito científico y tecnológico. El sistema educativo para estar en concordancia con su tiempo, debe hacer frente a esta realidad y comprometerse en la transformación de la sociedad, orientando su función educadora a la formación de personas que sepan afrontar los retos que plantea el s. XXI.

➤ **Por exigencias de rigor profesional:** el trabajo docente se realiza en la interacción con personas, esto conlleva la consideración personal del alumnado, y su consiguiente participación e implicación, no sólo en la construcción del conocimiento, sino en su propio proceso educativo. El alumnado no es sólo un conjunto de «mentes receptoras», sino sujetos activos que responden, de forma afectiva y emocional, desde la interacción de todas las dimensiones de su personalidad.

➤ **Por la relación que tiene la educación socioafectiva con el rendimiento escolar:** está fuera de duda que los aspectos afectivos y emocionales, tanto del profesorado como del alumnado, influyen en la acción educativa y en el rendimiento

académico. En este sentido Hernández, Muñoz de Bustillo y García (1998) afirman que es esencial un buen clima en el aula y la intervención docente en la mejora del mismo. Otros estudios señalan la relación entre la adaptación personal escolar, familiar y social con el rendimiento escolar del alumnado y la educación de la personalidad (Hernández, P., 1983; Hernández, P. y Jiménez, J., 1983; Hernández y Santana, 1988).

En opinión de Hernández la necesidad de la educación socioafectiva en los últimos años no se debe únicamente a la inclusión de los contenidos actitudinales en el marco normativo de la *LOGSE*, sino a un conjunto de motivos que impulsan el cambio en esa dirección. Este autor hace referencia a nueve razones (Hernández, 1997):

- 1) La demanda social que solicita a la escuela que prepare a los alumnos para “la vida misma”, que les enseñe a desenvolverse de forma sana y feliz en el contexto comunitario en el que están inmersos.
- 2) El “*planteamiento crítico sobre el progreso*” que pone en tela de juicio la validez del mismo si no va unido a una formación humanista y personal.
- 3) La escuela como esperanza de cambio de una realidad empobrecida, carente de valores, envuelta en problemas de droga, estrés, depresión...
- 4) La ampliación de la escolaridad obligatoria que hace a la escuela responsable del “*papel educador*” que antes asumía la familia.
- 5) La importancia que se está dando a lo socioafectivo en el contexto laboral, como medio para optimizar el rendimiento de las empresas.
- 6) La aplicación de la ingeniería y los adelantos tecnológicos en todos los campos, empieza a incidir también en las actividades humanas. Este perfeccionamiento debe revertir en el desarrollo afectivo y social del ser humano optimizando sus capacidades para vivir y convivir.
- 7) Las mejoras significativas que se observan en el rendimiento, así como en el clima de las aulas y de los centros como consecuencia del trabajo de objetivos socioafectivos.
- 8) Los beneficios personales y de mejora docente que percibe el profesorado que trabaja la educación socioafectiva, ya que se ha comprobado que mejorará su propia personalidad y su funciones docentes (Hernández, P. y Santana, L. 1988).
- 9) Por último, Hernández insiste en la importancia de la escuela como marco ideal para la educación socioafectiva y afirma que posee grandes ventajas para

la formación sistemática de los valores: *«Las relaciones verticales (profesor-alumno); relaciones horizontales (alumnos entre sí); influencia explícita y directa a través de los mensajes y actuación del profesor; así como la posibilidad de control y evaluación de la situación, convirtiéndose la clase en un auténtico gimnasio psicoeducativo»* (Hernández, 1997; p.151).

Consideramos que aquí quedan ampliamente representados los criterios que justifican la necesidad de la educación socioafectiva en el marco escolar. Nos parece especialmente interesante el efecto positivo que se observa en la dinámica de las clases incluso en el Centro, cuando la comunidad educativa decide implicarse seriamente en el tratamiento de la educación en valores. En palabras de Hernández: *«la preocupación de los profesores por los valores socioafectivos genera en sus clases y en el propio centro escolar, un clima de «educación personalizante», basado en el respeto, en el desarrollo de la autonomía, en el afecto y en la cooperación, facilitadores de una enseñanza mas satisfactoria y eficiente»* (Hernández, 1997; p.151).

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN EN VALORES Y REFORMA EDUCATIVA

- 3.1. Educación en valores y Reforma Educativa
- 3.2. Objetivos y contenidos para la educación en valores
- 3.3. Concreción de la propuesta curricular
- 3.4. Críticas y propuestas de mejora del Modelo LOGSE

3.1. EDUCACIÓN EN VALORES Y REFORMA EDUCATIVA

En este capítulo nos interesamos por el planteamiento teórico de educación en valores que hace la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y su concreción en la práctica de los Centros educativos.

Empezaremos por aclarar los objetivos educativos de la *LOGSE* respecto a la educación en valores. A continuación detallaremos el proceso de concreción de la propuesta curricular de valores que debe realizar todo Centro Educativo así como la implicación del profesorado en dicho proceso. Finalmente afrontaremos algunas aportaciones críticas y propuestas de mejora de este modelo.

3.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

En su redacción la *LOGSE* contempla una enseñanza que integra y potencia al máximo las capacidades cognitivas, afectivas, psicomotrices, de relación interpersonal y de inserción social del alumno, con el objeto de lograr una educación integral, una educación en la que el alumno no se limite a sumar nuevos conocimientos, sino que aprenda a aprender y aprenda a vivir. Para ello la *LOGSE* plantea la Educación en valores como un trabajo sistemático a través del cual se desarrollen los valores que vienen explicitados en la Constitución, y que deben ser la base de la democracia (Carreras y otros, 1996). Este objetivo se expresa en el siguiente párrafo: «*El Diseño Curricular Base pretende la educación social y moral de los alumnos, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo político de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y las creencias de otras personas y grupos sociales*» (DCB, 1989; p.9).

Más concretamente, lo que persigue la educación en valores, según el Diseño Curricular Base puede resumirse en dos grandes objetivos:

- 1) Contribuir a la socialización de los alumnos que implica:
 - prepararse para participar en la vida social, cultural y política;
 - habituarse al trabajo en grupo;
 - tener con uno mismo y con los demás una relación equilibrada y rica;
 - potenciar la iniciativa personal, la creatividad y la autonomía de cada individuo.

- 2) Ayudar a la formación cívica del ciudadano, ejercitando el espíritu crítico, desarrollando la práctica de la libertad, la democracia y la tolerancia, y potenciando los valores de la paz, de la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y las personas.

Estos dos objetivos generales, se concretan en la inclusión de un conjunto de principios de intervención psicoeducativa que orientan la educación socioafectiva en cada uno de los niveles del sistema educativo respondiendo a las características evolutivas de cada uno de los ciclos o etapas:

- ▶ *Educación infantil (0-6 años):* teniendo en cuenta que es en esta etapa cuando se configuran las bases de desarrollo psicológico de la persona, se exige por parte del profesorado una intencionalidad educativa y una cuidadosa planificación. Los contenidos se configuran en tres áreas: desarrollo de la identidad y la autonomía personal; conocimiento del entorno físico y social y habilidades básicas para la comunicación y representación.
- ▶ *Educación primaria (6-12 años):* en esta etapa se debe favorecer la incorporación a la cultura y promover la socialización del alumnado. Desde el *DCB* se propone que las metas educativas a estas edades sean amplias y referidas a la totalidad de la persona del alumno o alumna. Además, la finalidad educativa debe ir encaminada a adquirir el desarrollo integral de la persona y el logro de la autonomía y de la identidad personal y social.
- ▶ *Enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años):* se exige diseñar una ordenación curricular integradora en la que los jóvenes asimilen de forma crítica los elementos básicos de nuestra cultura y se preparen para ser ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad democrática.
- ▶ *Bachillerato (16-18 años):* la finalidad de esta etapa es eminentemente formativa, propedéutica y orientadora. Los objetivos básicos son, primero lograr una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma, y en segundo lugar, participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- ▶ *Educación técnico-profesional:* en esta etapa se pretende capacitar al alumnado para el ejercicio responsable de una profesión, atendiendo especialmente al desarrollo de actitudes y valores que favorezcan su integración en la sociedad, así como la transición a la vida activa.

Al centrarse en estos objetivos la Reforma Educativa aporta un nuevo sentido a la acción educativa, convirtiéndola en una acción eminentemente humanizadora, que persigue la interiorización y el desarrollo de los valores humanos en los alumnos. La escuela se enfrenta por ello, al reto de convertir en objeto de enseñanza los contenidos referidos a actitudes, valores y normas que hasta el momento formaban parte del *curriculum* oculto.

Este nuevo planteamiento tiene importantes consecuencias:

- 1) Por una parte, se compromete a toda la comunidad educativa en la selección y transmisión de estos contenidos, lo que requiere la implicación y coordinación de todo el equipo docente. El profesorado del Centro deberá definir y concretar los valores a transmitir en el mismo, así como los ciclos, áreas y bloques temáticos en que se abordarán esos contenidos.
- 2) El compromiso de fomentar determinados valores en los alumnos, implica necesariamente el cumplimiento de los mismos por parte de toda la comunidad escolar. Si se pretende transmitir determinados valores, actitudes y normas es necesario crear un entorno en que el alumno los observe y los pueda poner en práctica.
- 3) Al programar objetivos referidos a actitudes, valores y normas, el profesor deberá asumir la necesidad de alcanzar por sí mismo objetivos paralelos a los formulados para los alumnos.

En cuanto a los nuevos contenidos, los valores, las actitudes y las normas quedan definidos en el *DCB* por cuatro características:

- 1) Forman parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, en coordinación y en equilibrio con los conceptos y los procedimientos.
- 2) Colaboran en la adquisición de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales de Área y de Etapa en la misma medida de los contenidos conceptuales y procedimentales.
- 3) Están incluidos en los Bloques de Contenido en todas las Áreas y en las tres Etapas: Infantil, Primaria y Secundaria.
- 4) Son, por tanto, contenidos que deben programarse, trabajarse y evaluarse de una forma consciente y planificada a lo largo de todo el proceso educativo.

3.3. CONCRECIÓN DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR

En esta propuesta educativa, educación y ética son dos realidades inseparables. El carácter transversal e interdisciplinar de la educación en valores, se concreta en el currículo en tres dimensiones que se interrelacionan mutuamente:

1) El Proyecto Educativo de Centro que recoge el consenso de la comunidad educativa respecto al sistema de valores en que basará su enseñanza.

2) El Reglamento de Régimen Interior que deberá adecuarse a los valores en los que se va a educar en el Centro, para que la organización y el funcionamiento del Centro sean consecuentes con los mismos.

3) El Proyecto Curricular de Centro que también asume estos valores que quedan reflejados en los contenidos actitudinales de cada área y en los temas transversales.

Las actitudes, valores y normas adquieren, por tanto, la condición de contenidos curriculares que deben integrarse en las programaciones de aula para alcanzar, a través de ellos, el desarrollo de las capacidades seleccionadas en los Objetivos Generales de Etapa y de Área. Pero, ¿cómo se concreta la propuesta curricular del Centro en lo referido a los valores?, ¿quién determina los valores que se van a potenciar en cada Etapa y cada Área?

Esta misión debe ser asumida por la comunidad educativa, que partiendo de la reflexión y contraste del Diseño Curricular Base, con los valores definidos en el Proyecto Educativo del Centro, realiza las adaptaciones curriculares de los Objetivos Generales de Etapa y de Área. El primer nivel de concreción consiste en analizar cada uno de los Objetivos Generales de Etapa, para determinar cuáles son los valores que subyacen en estos y confrontarlos con los valores definidos en el Proyecto Educativo de Centro. A continuación, siguiendo la misma dinámica de trabajo y reflexión, se analizan los Objetivos Generales de Área. Una vez realizadas las adaptaciones curriculares de los Objetivos Generales de Etapa y de Área estará claramente definida la base y el marco de referencia ético en el que desarrollar la acción educativa del Centro Escolar.

Finalmente, la inclusión de estos contenidos en el *currículum* se concreta en dos dimensiones, en primer lugar, como contenidos (actitudes, valores y normas) en cada uno de los bloques de contenidos de cada área curricular, y en segundo lugar, como educaciones finales en los llamados Ejes Transversales que deben impregnar todas y cada una de las áreas. Estos Ejes Transversales son contenidos de enseñanza y de aprendizaje relativos a actitudes y valores, que no hacen referencia a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la

escolaridad. Se trata de contenidos que hacen referencia a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el desarrollo de la sociedad contemporánea, y tienen un carácter globalizador e interdisciplinario.

En concreto en el *DCB* se proponen como Ejes Transversales los siguientes contenidos:

- ✓ Educación del consumidor.
- ✓ Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.
- ✓ Educación para la paz.
- ✓ Educación ambiental.
- ✓ Educación para la salud.
- ✓ Educación sexual.

Otros temas se han ido incluyendo como transversales a lo largo de la implantación de la *LOGSE*, tales como la Educación multicultural, o la Dimensión europea de la educación. Estos contenidos son básicos e imprescindibles y se deben desarrollar en estrecha relación con los de las áreas, para el logro de los Objetivos Generales de cualquier Etapa, ya sea Infantil, Primaria o Secundaria. Son además contenidos que deben programarse de tal forma que impregnen la actividad educativa en su conjunto y que, por ello, comprometen a todos los miembros de la comunidad escolar y entran en conexión dinámica con todas las programaciones de cualquier área del currículo, rompiendo así con el concepto tradicional de la educación de los valores como un proceso diseñado en paralelo con el resto de las áreas de aprendizaje (González Lucini, 1990).

Este nuevo concepto de educación integral del alumno implica, por tanto, a todo el profesorado; no es una función reservada al tutor o al profesor de “*educación socio-personal*” sino que se asignan responsabilidades conjuntamente al claustro y a cada profesor en particular. La ventaja es la implicación de toda la comunidad educativa en la formación integral del alumnado, pero el inconveniente que lleva aparejado es que esta responsabilidad se diluye por la dificultad de distribuir la cuota de responsabilidad y participación del profesorado, tanto a nivel individual como colectivo.

En cuanto a los contenidos tratados, algunos autores consideran que puesto que muchos de estos temas transversales se solapan, en lugar de potenciar una mayor diversificación, sería mejor aglutinarlos en torno a un eje transversal común. Hay quien propone la “educación ambiental” como este eje central y referencial, mientras otros se inclinan por la “educación para la convivencia”. En nuestra opinión, el modelo Tridimensional de educación en valores de Hernández, que comentaremos en el capítulo siguiente, ofrece una alternativa integradora que permite lograr los objetivos que pretende el conjunto de temas transversales propuestos.

3.4. CRÍTICAS Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL MODELO LOGSE

Reconocidos los méritos de la LOGSE como propuesta valiente y necesaria que ha impulsado la educación sociopersonal al darle carácter primordial y obligatorio, cabe ahora mencionar a algunos autores que aportan, junto a sus críticas, interesantes propuestas de mejora de este modelo.

Una de las críticas más comunes se refiere al uso de una terminología heterogénea (actitudes, valores, normas, razonamiento moral, desarrollo sociomoral) sin llegar a integrarla. Esto da lugar a un uso poco preciso de los conceptos que se verifica entre otras cosas en la ordenación arbitraria de los tres tipos de contenidos (mientras en unos casos se habla de valores, normas y actitudes, al citar los contenidos se refieren a actitudes, valores y normas), lo que denota cierta confusión teórica. Asimismo se detecta una identificación entre los conceptos valor y valoración, cuando se incluyen como contenidos de valor aspectos como *“la importancia de la estadística, la valoración de los instrumentos de medida”* que hacen referencia a valoraciones más que a valores realmente significativos para el ser humano. Esto último puede ser consecuencia de la rigidez utilizada a la hora de intentar formular, obligatoriamente, en todos los bloques de contenidos un apartado dedicado a los valores, con lo que se fuerza *«una correspondencia rígida entre concepto, procedimiento y valor en todos y cada uno de los bloques de contenidos»* (González Lucini, 1990; p.77). A este respecto consideramos que los contenidos valorales deben estar representados en todas las áreas, pero no necesariamente en todos y cada uno de los bloques de contenido de cada área.

Atendiendo a cuestiones más de fondo, Carlos Schramm (1990) critica el desequilibrio que se advierte en el DCB a favor de los objetivos referidos al *“saber”* (conceptos, hechos...) y al *“saber hacer”* (procedimientos), en detrimento de los objetivos de *“saber ser”* (actitudes, valores y normas). Asimismo considera que dentro de los valores se ha dado mayor importancia a los de socialización y convivencia democrática, y se han desarrollado mucho menos los referidos al ajuste personal. El autor comenta que *«la dimensión afectiva caractereológica de la personalidad que debería apuntar a garantizar la salud mental y el ajuste personal de los alumnos es pobre y deficitaria»* (p. 9). Se refuerzan valores con gran arraigo en nuestra sociedad como el *“tener”* y el *“saber”*, en lugar de potenciar el *“ser”*, *“amar”*, *“compartir”*... valores imprescindibles para lograr una sociedad más justa y solidaria. En definitiva considera que *«el tipo de hombre que se perfila es un hombre intelectualmente bien preparado, con amplio bagaje cultural e instructivo, técnica y profesionalmente cualificado, capaz de una convivencia democrática y respetuosa en una sociedad pluralista, pero carente de valores fundamentales y capaces de dar sentido a la vida»* (p.11)

Con respecto a la visión transversal de los valores, coincidimos con autores como Carrillo, López y Payá (1992), Buxarrais (1994b), o Taberner, Bolívar y Ventura (1995), que, a pesar de apreciar la potencialidad de este planteamiento transversal, insisten en la necesidad de enriquecerlo con un tratamiento específico de los valores. Estos autores señalan la necesidad de contar con espacios específicos para la reflexión y creación del alumnado sobre temas morales, de forma que, con la ayuda de los educadores, vayan construyendo autónomamente sus juicios y acciones morales. En este sentido Borrego (1992) sugiere la creación de un área de “*educación socio-personal*” o de “*educación para vivir en sociedad*”.

En el mismo sentido Carrillo, López y Payá (1992) plantean que no es suficiente con dotar a la acción pedagógica en el ámbito de la educación ético-moral de un carácter de transversalidad. Estas autoras argumentan que este tratamiento interdisciplinar puede únicamente favorecer la reflexión acerca de ciertos temas socio-morales surgidos de los contenidos propios de las diversas áreas de conocimiento, sin embargo no posibilita la reflexión en profundidad de ciertos temas relacionados con el autoconocimiento, la vida escolar, la relación familiar, que implican posibles conflictos de valores y que no aparecen explícitamente en los contenidos curriculares específicos. En definitiva sostienen que para conseguir el desarrollo integral del alumnado, no solo a nivel de conocimientos, sino también y sobretodo en relación a la personalidad moral, es imprescindible que se contemple un espacio horario específico que permita un trabajo sistemático, continuado y consciente en el ámbito de la educación moral.

Por su parte, Buxarrais, Martínez y otros (1992) citan tres dificultades esenciales de este modelo:

- 1) En primer lugar se refieren también a la necesidad de que exista un área temática y un espacio horario específico para la educación moral o ética ya que de no ser así, afirman, el trabajo pedagógico en torno a este tema quedaría excesivamente diluido en el conjunto de todas las áreas y se llevaría a cabo por profesores de muy diversa especialización y sin preparación específica para tal función.
- 2) En segundo lugar denuncian la escasa experiencia del profesorado en relación a la educación en valores que hace que en ocasiones esta enseñanza se reduzca a la adquisición de conceptos, se improvise en horarios coyunturalmente disponibles o se confunda con la acción tutorial.
- 3) Por último se muestran preocupados por la falta de materiales curriculares que faciliten la actividad del profesorado y doten de sentido y orienten el trabajo del alumnado en este ámbito de la educación.

En otro orden de cosas, las conclusiones de un estudio sociológico al que hacíamos referencia en el capítulo anterior, realizado por Taberner, Bolívar y Ventura (1995), permiten afirmar que la mera transversalidad para la educación en actitudes, valores y normas, no convence a los agentes escolares consultados (padres, profesores y alumnos), la consideran una estrategia necesaria pero no suficiente para la educación ético-cívica. Admiten que estos contenidos deben impregnar todas las actividades del centro, y que debe ser abordada en todas las áreas y por todo el profesorado, pero al mismo tiempo estiman que es imprescindible reservar, además, alguna hora específica para ocuparse sustantivamente de temas morales. Los alumnos y alumnas manifestaron explícitamente gran interés en destinar alguna hora fija para sistemáticamente discutir esos temas en el aula, con un profesorado responsable al frente. Entre el profesorado incluso la opción de la ética como materia específica y no transversal es más escogida que la sola transversalidad. También los padres son partidarios de esta doble acción educativa: educación ética transversal “además de” no “en vez de”, una asignatura específica; en cualquier caso dan a entender que en tal asignatura lo importante no sería su carácter académico, sino su valor formativo, abierto, crítico y no inductivo. Ante estas aportaciones Taberner, Bolívar y Ventura concluyen que existe un déficit curricular en la oferta ética de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que no aparece como asignatura cuando es demandada por los miembros de la comunidad educativa.

Estos autores realizan algunas propuestas para optimizar la educación ética en la Educación Secundaria Obligatoria. Sus sugerencias derivan no sólo de los resultados de este estudio, sino también del análisis crítico de las teorías sobre la educación ética, de la comparación de las realizaciones de los países de nuestro entorno en este campo, y de la revisión de los planes de formación del profesorado correspondientes. Las propuestas son las siguientes:

- 1) Organizar sistemáticamente, como materia o espacio obligatorio, al menos una hora semanal de educación ético-cívica en 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2) Incluir una materia específica sobre “Educación ético-cívica y su didáctica” en la formación inicial del profesorado.
- 3) Facilitar el reciclaje del profesorado a través de formación en los centros, cursos de metodología y contenidos, asesoramiento y coordinación desde los *CEPs*, y aportación de materiales curriculares.
- 4) Propiciar una aproximación de los jóvenes a las instituciones democráticas.

- 5) Aprovechar la sintonía de los jóvenes con los Nuevos Movimientos Sociales (ecologismo, pacifismo, feminismo, solidaridad internacional) y las *ONGs*, para presentarles modelos éticos positivos a partir de esas realidades.

Por último haremos referencia a la crítica que plantea Goñi (1996) respecto a la falta de claridad en la estructuración de los valores y comentaremos su propuesta en este sentido. Goñi señala que la cantidad y variedad de valores incluidos en el modelo de educación en valores de la Reforma es amplísima, pero no están claramente estructurados, lo que complica el tratamiento educativo de los mismos.

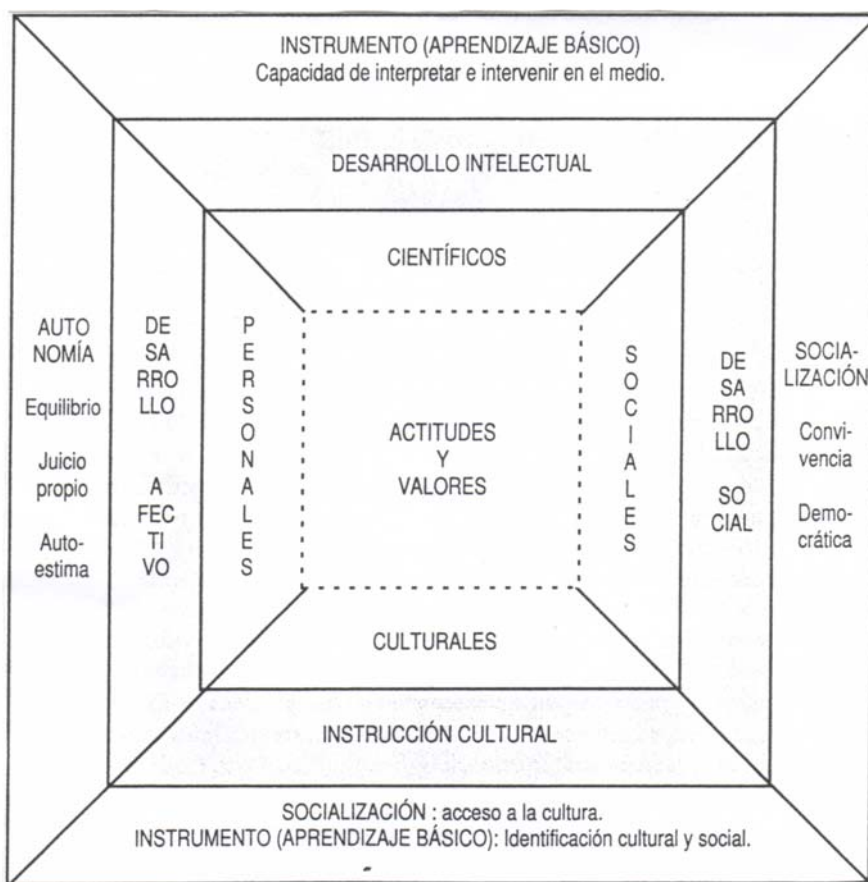
Este autor plantea la necesidad de clasificar los distintos tipos de valores y relacionarlos con las dimensiones básicas de una educación integral. Para ello parte de la propuesta de la *LOGSE* de la que deduce una organización implícita de los valores en tres grandes dominios: la autonomía personal, la socialización y los instrumentos básicos del aprendizaje humano.

La amplia variedad de valores que aparecen en los diseños curriculares podría clasificarse en estos tres dominios de valor lo que facilitaría el tratamiento de los mismos. Pero Goñi sugiere que esta clasificación tripartita es mejorable reconvirtiéndola en una división cuatripartita que se ajusta más a la actual terminología psicoeducativa. Modificando ligeramente el modelo de la *LOGSE*, resulta otro que contempla cuatro grandes ámbitos que corresponden a otras tantas vertientes del desarrollo humano: educación científica, educación cultural, educación personal y educación social (véase figura 3-1).

A la luz de su propuesta Goñi resalta las siguientes conclusiones respecto al tratamiento de los valores en el modelo *LOGSE*:

- 1) Los “nuevos” contenidos curriculares (actitudes, valores y normas), no se refieren exclusivamente a la educación social, aunque tanto en los ejes transversales como en algunas especificaciones del modelo parezca que son los únicos contenidos de valor contemplados. La educación social y mucho menos la moral, no agotan la educación integral de la persona que la Reforma propone. Ni siquiera el término educación sociomoral abarca totalmente los contenidos que se pretende abordar en la educación en valores.
- 2) Se aprecia que las temáticas incluidas en los ejes transversales no abordan todas las dimensiones de la educación en valores sino que tienen que ver especialmente con el desarrollo social, dejando al margen otros componentes de la educación integral de la persona como son el desarrollo afectivo, intelectual y cultural.

- 3) Uno de los conceptos que mejor representa este campo de estudio es el señalado por Borrego (1992) de “*educación sociopersonal*”, aunque esta no incluye los valores científicos y culturales.
- 4) Por último señala que todos y cada uno de los valores enunciados en la *LOGSE* pueden ser adscritos perfectamente a una de las cuatro dimensiones descritas en su modelo.



Finalidades educativas de la Educación Primaria: autonomía de acción en el medio; socialización y adquisición de aprendizajes básicos.

Dimensiones del desarrollo humano: desarrollo afectivo, desarrollo intelectual, instrucción cultural y desarrollo social.

Categorías de valores (y actitudes): personales, científicos, personales y sociales.

Figura 3-1 Fuente: Goñi (1996); p.284.

Finalmente, y sin dejar por ello de valorar el gran avance que ha supuesto para la educación de valores la propuesta de educación integral de la *LOGSE* y la incorporación de estos objetivos y contenidos en el *currículum*, manifestamos nuestro acuerdo con las sugerencias expresadas y destacamos tres aspectos que consideramos especialmente relevantes:

- ☒ Coincidimos en la necesidad de contar con espacios específicos para la tarea de construcción de los valores con el alumnado. Diversas experiencias de intervención con programas instruccionales de educación en valores en el marco de la escuela, nos han confirmado la importancia de reforzar el tratamiento transversal con estas intervenciones específicas.
- ☒ Consideramos crucial la formación del profesorado. En este sentido creemos que se debería prestar mayor atención a su desarrollo personal del propio profesor así como a su preparación como guía en la educación para la vida de sus alumnos.
- ☒ Asimismo, nos parece de vital importancia dotar al profesorado de materiales curriculares para el desarrollo y evaluación de estos contenidos. Responder a esta última cuestión, a través de la producción de estos materiales, es uno de los objetivos de nuestra línea de investigación y más concretamente de este trabajo.

BLOQUE II:

EDUCAR EN VALORES

CAPÍTULO 4

PRINCIPALES MODELOS PSICOPEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

- 4.1. Modelos de Educación en Valores
- 4.2. Modelo de Inculcación de valores
- 4.3. Modelo de Socialización
- 4.4. Modelo Cognitivo-Conductual
- 4.5. Modelo de Formación del carácter
- 4.6. Modelo de Clarificación de valores
- 4.7. Modelo Cognitivo-Evolutivo
- 4.8. Modelo de Valores como Proyecto de vida
- 4.9. Modelo de Construcción de la personalidad moral
- 4.10. Modelo Tridimensional (Cognición-Emoción-Acción)
- 4.11. Conclusiones

4.1. MODELOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

A lo largo de la historia, filósofos, educadores, psicólogos... se han cuestionado la viabilidad de la educación moral: ¿se puede enseñar la moral? y en caso afirmativo, ¿cómo afrontar la educación en valores?. Las respuestas han sido muy diversas: desde los planteamientos puramente adoctrinadores, hasta posturas pretendidamente neutrales, pasando por el relativismo moral, el desarrollo evolutivo del juicio moral, la construcción autónoma de los propios valores, etc... A presentar todas estas propuestas o modelos de educación en valores, vamos a dedicar este apartado.

En primer lugar, recorreremos las diferentes concepciones de la naturaleza humana, ya que sabemos que las distintas propuestas de educación en valores están íntimamente ligadas a diferentes formas de concebir al ser humano. En segundo lugar nos adentraremos en cada uno de los principales modelos psicopedagógicos de educación en valores tratando de concretar en cada uno de ellos: los principios teóricos en que se sustenta, sus objetivos, el papel del profesorado y del alumnado y los procedimientos y estrategias que sugieren. Por último, plantearemos algunas conclusiones respecto a los diferentes enfoques.

La existencia de diferentes modelos de Educación en valores está estrechamente relacionada con las diferentes concepciones del ser humano, de su forma de ser y de aprender, de su funcionamiento y del sentido de su existencia. En palabras de Laberthonniere (1958): «*La idea que uno tiene de la educación y del oficio de educador depende de la idea que se tiene del hombre y de su destino*» (citado por Boselló, 1993; p.13). Por esta razón nos parece interesante, antes de adentrarnos en el análisis de los modelos psicopedagógicos de la educación en valores, hacer un breve recorrido por las diferentes concepciones del ser humano que han inspirado algunos de estos modelos. Siguiendo a Goñi (1996), podemos distinguir los siguientes enfoques o concepciones:

➤ **Concepciones clásicas:** en las que se concibe la naturaleza humana como esencialmente mala, y por ello la educación debe centrarse en desarrollar firmemente la voluntad. Se valora lo intelectual frente a lo afectivo, las emociones y los afectos deben ser reprimidos. La formación consiste en hacer propios los criterios morales de la época sin asomo de reflexión crítica que pudiera cuestionarlos. Esta concepción entra en crisis en los años setenta al entrar en juego las teorías freudianas.

➤ **Concepción Psicoanalítica:** las teorías freudianas resaltan el peso de los factores no racionales e inconscientes en los razonamientos y creencias, o la función terapéutica de la expresión de los sentimientos, tensiones e impulsos. Consecuentemente se empieza a potenciar la expresión espontánea, la independencia de criterio y la crítica a lo establecido. Desde la concepción psicoanalítica, el ser humano lucha por lograr un equilibrio entre la satisfacción de los impulsos instintivos básicos y las exigencias del deber ser. En esta dinámica la educación se convierte en un mecanismo represor con el que contrapesar las pulsiones y deseos inconscientes.

➤ **Concepción Conductista:** la concepción conductista del ser humano destaca de tal forma la presión que el ambiente ejerce sobre el individuo (determinismo ambiental) que niega al ser humano la responsabilidad última de sus actos, y por lo mismo, la posibilidad de atribuirle tanto alabanzas como reproches. Este punto de vista ignora por completo la capacidad mediadora del razonamiento entre estímulo y respuesta.

➤ **Concepción Cognitivista:** a partir de los años 70, predominan los enfoques cognitivistas, que en su concepción del ser humano dan un papel primordial a la mente. El principal cometido de la educación consiste, desde esta perspectiva, en ayudar a utilizar la mente para regular el influjo que otros factores ejercen sobre la conducta. En nuestros días se reconoce la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo socio-personal y esto se verifica en propuestas concretas de intervención psicoeducativa centradas en el desarrollo del razonamiento.

➤ **Concepción Sociocultural:** desde una perspectiva sociocultural, siguiendo a Vigotsky, las anteriores concepciones del ser humano resultan inadecuadas, ya que enfatizan el papel del individuo desconsiderando el componente sociocultural y la influencia de las relaciones entre el individuo y la sociedad para el desarrollo humano. Desde este punto de vista se considera el papel de la cultura y las relaciones sociales algo esencial de la naturaleza humana, de manera que no es posible entender al individuo sin antes entender las relaciones sociales en las que se desenvuelve. Desde esta forma de ver las cosas la educación es una de las fuentes más importantes del desarrollo. En contraposición con los planteamientos piagetianos, se postula que el desarrollo que experimentamos los seres humanos, es una consecuencia del aprendizaje y la educación, más que un requisito para la misma. Y es, sobre todo, un producto de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los educadores (padres, profesores, etc) ocupan un lugar esencial (Coll y Solé, 1990).

➤ **Propuesta de síntesis:** en último término, Goñi sugiere que para explicar fenómenos complejos no vale otro principio que el de la pluricausalidad; así, la conducta humana en general y el comportamiento sociopersonal en particular son, en definitiva, el resultado final de un conjunto de factores que interactúan de forma

combinada. Este autor hace una propuesta integradora que se inclina preferentemente por la explicación cognitiva del desarrollo sociopersonal, por lo que da un papel fundamental en su propuesta a la razón, la reflexión y el espíritu crítico, pero a su vez contempla la influencia en el mismo de otros factores afectivos y ambientales como las experiencias sociales, la cultura y las relaciones sociales en que se desenvuelve (Goñi, 1996).

Cada uno de estos enfoques o concepciones del ser humano lleva aparejado, como veremos a continuación, un modo de entender la educación en valores. Antes de adentrarnos en la descripción sistemática de cada uno de los modelos, haremos un breve recorrido histórico por los modelos de educación en valores, desde los planteamientos tradicionales de inculcación, hasta las aportaciones más actuales de construcción de la personalidad moral y educación socioafectiva para el desarrollo del bienestar subjetivo.

Partiremos de los modelos educativos tradicionales en los que predomina la "internalización" de los valores: modelo de Inculcación, modelo de Socialización. La educación en valores en estos modelos, se limita a la transmisión acrítica de las normas, valores y patrones predominantes en la sociedad. Como respuesta a este planteamiento convencional surgen modelos que desde el extremo opuesto reivindican el derecho individual a decidir lo que es valioso y lo que no. Esta nueva orientación promueve una mentalidad relativista según la cual nada es bueno o malo en sí mismo, sino bueno o malo para un individuo concreto, pasando así del relativismo cultural al relativismo individualista (Santolaria, 1987).

En los años setenta se rechaza tanto la inculcación como la supuesta neutralidad de la "no intervención", y se buscan alternativas a estas posturas extremas. Las innovaciones en el campo de la Psicología tanto desde la perspectiva Humanista como desde la Cognitiva van a propiciar la aparición de estos nuevos modelos. Desde la Psicología Humanista surge el modelo de Clarificación de valores que entiende que el fin de la Educación moral es contribuir a que el alumno analice, clarifique, elija y asuma sus propios valores.

Por otra parte surge el modelo Cognitivo-Evolutivo que defiende desde posiciones constructivistas la importancia del razonamiento moral.

Estos dos modelos, Clarificación de valores y Cognitivo-evolutivo, van a suponer la primera aproximación al enfoque cognitivo-constructivista, que en la actualidad se ha convertido en el referente de máximo interés en la educación para el desarrollo personal y en valores.

También se conforma en estos momentos el modelo Cognitivo-Conductual que, enriqueciendo con elementos cognitivos las propuestas conductuales

tradicionales, explica, según los principios del aprendizaje, la conducta altruista o conducta moral.

Asimismo, combinando los principios innovadores del modelo Cognitivo-Evolutivo y los planteamientos tradicionales de inculcación, surge una concepción de educación en valores denominada Formación del carácter, en la que se plantea como meta la adquisición de un carácter virtuoso.

Hemos dejado para el final los tres modelos que en nuestra opinión presentan mayores coincidencias con las recientes tendencias cognitivo-constructivistas del desarrollo personal y la construcción de valores. En esta última parte citaremos el modelo de Valores como Proyecto de vida (Lucini, 1990, 1994), que entiende la educación en valores como un ejercicio constante de autonomía, de reflexión y deliberación individual, y de proyección personal. A continuación citaremos uno de los modelos centrales de este enfoque, la educación en valores como Construcción de la personalidad moral (Puig, 1996), que sin ser una propuesta meramente ecléctica, reconoce lo positivo que existe en los demás modelos, atendiendo así a la necesidad de contar con un modelo multidimensional que recoja las aportaciones de las diferentes tendencias en educación de valores. Concluiremos presentando la propuesta de educación en valores o educación socioafectiva de Hernández (2000), Modelo Tridimensional (cognición-emoción-acción), que se basa en las recientes investigaciones acerca del bienestar subjetivo y que da soporte a la línea de trabajo en la que está inmersa nuestra investigación.

A continuación abordamos con más detalle cada uno de los modelos psicopedagógicos de educación en valores antes citados intentando responder a las interrogantes planteadas en la introducción de este apartado, a saber: ¿cuáles son los principios teóricos en que se sustenta?, ¿qué objetivos persigue la educación en valores desde ese modelo?, ¿cuál es el papel del profesorado en la educación en valores?, ¿cuál es el papel reservado al alumnado?, ¿qué métodos, procedimientos, estrategias se sugieren para el desarrollo de estos aprendizajes? y ¿qué críticas o inconvenientes se han formulado respecto a ese modelo?.

4.2. MODELO DE INCULCACIÓN DE VALORES

El objetivo de este enfoque es infundir o internalizar determinados valores que son considerados como deseables. Es probablemente uno de los métodos más utilizados para la educación de los valores, aunque no siempre de forma consciente, ni con los mismos fines. En lo que sí coinciden los que practican este método de inculcación de valores es en el papel pasivo de la persona que adquiere los valores, ya sean valores de adhesión al orden establecido o de ruptura con el mismo. Los que defienden este método, consideran que en toda cultura existen unos valores

universales y absolutos que deben asumir todas las personas por su bien y el de la sociedad. Aún reconociendo la existencia de valores que trascienden a la persona humana, coincidimos con Ferreiros (1979) cuando afirma que la adhesión a un valor, por más importante que sea, debe pasar por el descubrimiento personal y la elección libre del mismo. Promover la adhesión a unos valores determinados desde la opción hecha por otros individuos, aunque su opción tenga el peso de una gran mayoría que ha descubierto esos valores después de un proceso activo y comprometido, no es suficiente, ya que la persona que haya de adherirse a ellos tiene que tener también la oportunidad de hacer su descubrimiento y su opción libremente.

Los métodos más comunes utilizados para la inculcación de valores son el modelado, el reforzamiento positivo o aversivo, la manipulación de contextos y la exposición de valores del profesorado. En cuanto a las estrategias podemos señalar las discusiones abiertas, la toma de decisiones o el juego de roles.

4.3. MODELO DE SOCIALIZACIÓN

Sigue las pautas del enfoque de inculcación, identifica moralidad y convención social y se propone como objetivo principal de la educación moral insertar o ajustar a los individuos en la colectividad a la que pertenecen. Este ajuste supone la imposición de un sistema vigente de valoraciones y normas ajeno a la conciencia y la voluntad de los individuos.

Entre los modelos sociologistas destaca el propuesto por Durkheim (1947) para el que la intervención educativa, como proceso de socialización, se basa en la identificación del aula con una pequeña sociedad en donde el niño debe aprender a respetar las reglas, y debe adquirir los hábitos de contención y dominio que más tarde le serán necesarios para ser un buen ciudadano. Para ello es imprescindible la existencia y el uso de una disciplina firme a la vez que equilibrada. Una disciplina mediante la cual los jóvenes aprendan no sólo a conocer y a respetar los deberes que se les impone, sino también a apreciarlos y a percibir la importancia de tales deberes y normas (Puig, 1996).

Durkheim resalta el rol del educador ya que éste es el medio concreto utilizado para revelar la regla colectiva a los educandos. El respeto a la autoridad, afirma el autor, no reside en el poder del maestro para castigar sino en su propia persona. El convencimiento en lo que transmite, así como su capacidad para hacer comprender a los niños la importancia de las reglas sociales y de la colectividad es lo que le permitirá ser un buen medio de educación moral. En este escenario el papel del alumnado se reduce a la asunción acrítica de las normas y valores sociales.

En resumen la propuesta de Durkheim reduce la educación moral a adaptación heterónoma. A pesar de sus esfuerzos por integrar el papel de la autonomía individual y el de la libertad personal en sus planteamientos, éstas siempre aparecen como elementos subordinados a la necesidad y a la presión social.

La conquista de la autonomía moral consiste en comprender las leyes que la sociedad nos impone y que no somos libres de no aceptar; y la libertad personal radica en desear y estimar lo que la sociedad establece como deseable u óptimo. Este planteamiento ignora la vertiente más creativa y transformadora de la educación moral, la que abre las puertas al inconformismo, a la posibilidad de disentir y crear nuevas formas de vida más justas.

4.4. MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL

Este modelo supone la aplicación de la teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) a la investigación de valores. Desde este punto de vista el objetivo de la educación moral es el desarrollo de la conducta prosocial o conducta altruista. El desarrollo moral se encamina, por tanto, al aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y a la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes. Este aprendizaje de la conducta moral se da principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias.

Para Bandura existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral. El niño pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas, a un control interno y simbólico. Esto es lo que se conoce como socialización y consiste en apartar, gradualmente, lo individual de los controles externos y las recompensas, de manera que la conducta altruista se convierta en conducta guiada y soportada por gratificaciones internas (Mischel y Mischel, 1976).

El papel del educador en este caso consiste en servir de modelo y guiar el proceso de socialización usando refuerzos y castigos. En cuanto al rol del alumno, este se limita a asumir e internalizar los criterios y valores observados y vivenciados.

La capacidad moral, según este modelo, está condicionada por factores cognitivos, afectivos, situacionales y por incentivos motivacionales. Entre las variables cognitivas más destacadas cabe señalar la habilidad de "role-taking", o capacidad para ponerse en el lugar del otro, captar su papel y comprenderle. Esta habilidad se adquiere progresivamente, con la edad y las experiencias. En cuanto a los factores afectivos influyen de distintas formas, desde la percepción de los hechos, que pueden ser detectados con más fuerza o rapidez dependiendo de su significación afectiva, a su interpretación o a la decisión de intervenir o no para ayudar a otras

personas en una situación concreta. En este ámbito afectivo la empatía juega un papel fundamental en la adquisición de valores y se considera el factor básico de la conducta altruista. Respecto a las variables situacionales se valora la importancia de las interacciones producidas entre el individuo y las situaciones concretas con las que se ha encontrado, lo que constituye su historia de aprendizaje social. Y en lo que respecta a las variables motivacionales, Mischel y Mischel (1976) señalan tres **incentivos motivacionales** que influyen en la capacidad moral de la persona:

- 1) Las *expectativas* o consecuencias esperadas. El sujeto tiende a razonar y actuar en función de las consecuencias positivas que espera recibir de dichos actos y razonamientos.
- 2) Los *valores subjetivos*. Aun coincidiendo en sus expectativas, dos personas pueden actuar o razonar de forma diferente según el valor que otorguen a esas consecuencias.
- 3) Los *sistemas autorreguladores* del sujeto. Si bien es verdad que las consecuencias antes citadas son generalmente impuestas externamente, progresivamente el sujeto desarrolla criterios y consecuencias propias, que denominamos autorrefuerzos, lo que explica que, en ausencia de presiones externas, el sujeto aplique las normas morales. Esta autorregulación se desarrolla a partir de modelos y por una historia directa de socialización y refuerzo que termina por interiorizarse.

En cuanto a las técnicas utilizadas por este paradigma, además de las clásicas, se proponen nuevas alternativas encaminadas a conseguir la autorregulación y la autonomía moral. Para ello se utilizan tanto técnicas de adiestramiento y estimulación directa (refuerzo, castigo, modelado, inducción) como técnicas indirectas (role playing). En las escuelas se sugiere la planificación de actividades que potencien la empatía y el role-taking con el objeto de desarrollar el altruismo. Para este fin se propone el role-playing y el análisis de historias, en las que se representa o se expone un problema de la vida real que da pie a la reflexión y discusión de los valores implicados.

La teoría del Aprendizaje Social considera, por tanto, que la conducta altruista está en función de la capacidad moral, tanto afectiva como cognitiva, y en función también de los incentivos motivacionales y las variables situacionales, y todo ello está determinado por procesos de aprendizaje. Los cambios en los razonamientos y evaluaciones morales, son producto tanto de factores cognitivos como afectivos, que se aprenden a través de los patrones sociales y prácticas educativas, es decir, que se produce una internalización de los criterios y normas sociales. Sin embargo, desde este modelo no se ve a la persona como una víctima que interioriza todo lo que le llega, como podría desprenderse de las teorías clásicas del Conductismo. De hecho, se concede una gran importancia al papel del sujeto, y concretamente, a los aspectos cognitivos, aunque, incluso estos últimos, se explican por principios de aprendizaje e internalización.

En cuanto a las limitaciones de este enfoque, se critica que no tenga en cuenta los procesos de participación y cooperación en la construcción creativa de las normas sociales, lo que permitiría la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico. Asimismo se señala que la autonomía personal en este modelo se limita al descubrimiento y acatamiento de las regularidades sociales, con lo que no incluye la conciencia personal ni la creatividad moral.

4.5. MODELO DE FORMACIÓN DEL CARÁCTER

El enfoque de Formación del carácter o adquisición de hábitos virtuosos se basa en la necesidad de unir al conocimiento intelectual del bien y la justicia, la práctica de una conducta virtuosa. Se entiende que el desarrollo moral no será completo si no va unido a la adquisición de hábitos y maneras de proceder excelentes, es decir que estén orientadas al bien. Lo bueno y virtuoso para cada sujeto está claramente establecido ya sea por la ley universal propia de la naturaleza humana o bien por las normas y valores culturales e institucionales que garantizan la preservación de las tradiciones. La educación en valores se concibe, por tanto, como enseñanza de contenidos y formación de hábitos y virtudes. Esta enseñanza no es impositiva por lo que no podemos considerarlo en los parámetros de la inculcación o adoctrinamiento, aunque si utiliza la exhortación y la persuasión para enseñar lo que esta bien y lo que no, lo que es justo y lo que no. La finalidad de este modelo es contribuir a la formación de personas que se comporten de forma moral en las múltiples situaciones de la vida cotidiana, por tanto se centra en la dimensión comportamental de la personalidad moral, sin ignorar la cognitiva que se considera también necesaria pero sólo para reconocer lo que es justo nunca para cuestionarlo.

Dentro de este enfoque destacan los planteamientos de Lickona (1983) y Peters (1984), autores que recogen los puntos centrales que caracterizan este enfoque.

Lickona establece diez grandes principios para concretar lo que se supone es una orientación correcta para abordar los conflictos de valores surgidos en la interacción social y en relación al propio yo:

- 1) El respeto como piedra angular en el propio estilo de vida y en la forma de interrelación.
- 2) El desarrollo evolutivo del respeto. Al planteamiento vertical de desarrollo moral de Kohlberg, Lickona añade la idea de desarrollo horizontal refiriéndose a la aplicación del estilo de pensamiento alcanzado en múltiples situaciones de la vida, es decir actuar virtuosamente para consolidar la formación adquirida.
- 3) El respeto a los niños esperando, consecuentemente, respeto de ellos.

- 4) Enseñar con el ejemplo, lo que implica mostrar una vida coherente con los valores que la persona propugna.
- 5) Enseñar también con la palabra, explicando lo correcto y lo impropio.
- 6) Enseñar a pensar como personas libres, autónomas y responsables, y a tener en cuenta la multitud de variables que pueden estar incidiendo en una situación de conflicto.
- 7) Ayudar al niño o joven a asumir responsabilidades reales que le permitan poner en práctica y consolidar esta virtud.
- 8) Necesidad de establecer un equilibrio entre control e independencia, ya que el niño no puede guiarse autónomamente pero al mismo tiempo se debe respetar su individualidad.
- 9) Mantener una relación afectiva y a partir de ahí ayudarles a desarrollar un autoconcepto positivo.
- 10) Estimular el desarrollo moral de los niños, al mismo tiempo que procurar tener una vida personal y de familia más feliz.

En resumen, el planteamiento de Lickona implica que el camino hacia la felicidad, como estado natural de la persona, pasa necesariamente por la formación de hábitos virtuosos, que, para este autor, se pueden sintetizar en respeto y responsabilidad (Payá, 1997).

Por su parte, Peters intenta compatibilizar dos líneas distintas de la educación moral, la de formación del carácter, más atenta a la tradición y a la transmisión de hábitos virtuosos, con la cognitivista de desarrollo del pensamiento, que prioriza la autonomía y la elección crítica. El autor parte de la dificultad que tienen niños y niñas en sus primeros años para llevar a cabo procesos de razonamiento complejos, por ello propone una intervención directa orientada a transmitir a los educandos las reglas básicas de convivencia. Sólo si los educadores enseñan a los niños y niñas desde los primeros años de sus vidas las reglas básicas de su comunidad y los principios que las rigen, podrán posteriormente entender y juzgar las reglas. El autor considera por tanto, que la adquisición de una moral convencional y heterónoma es una etapa necesaria para llegar a una moral de principios.

Las principales aportaciones del autor se centran en el tema de los hábitos y la construcción del carácter moral. Las metodologías sugeridas se inclinan por la instrucción, exposición a modelos o el adiestramiento. Peters considera que si se expone a los educandos a ejercicios constantes de conductas virtuosas, se favorecerá en ellos una manera de hacer correcta y buena, y se irá desarrollando su personalidad moral aunque no entiendan las razones o no hayan elegido libremente esa forma de actuar. Como ya hemos visto queda en un segundo plano lo referido al desarrollo del razonamiento moral y la construcción autónoma de la personalidad. Según Peters el hecho de ejercitarse en hábitos virtuosos les servirá posteriormente en el desarrollo de su autonomía y en el uso de la razón para entender los valores que le han transmitido.

En síntesis, Peters considera que la formación moral debe ir encaminada a que cada sujeto descubra y asuma una serie de principios basados en la reflexión racional. Se trata de principios fundamentales como la imparcialidad, la consideración de los intereses en litigio, la libertad, el respeto a las personas y la veracidad, que deben guiar la toma de decisiones morales (Puig, 1996).

En cuanto a las críticas realizadas en torno a este modelo, se señala que los contenidos de valor socialmente arraigados son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales en las que conviven proyectos de vida diferentes. En estos casos el contenido de los hábitos no puede estar prefijado sino que debe construirse en relación a las propias expectativas personales, a las situaciones de vida y problemas de cada uno (Puig, 1996).

4.6. MODELO DE CLARIFICACIÓN DE VALORES

Tiene su origen en la aportación de Raths, Harmin y Simon (1967) que consideran que la función de la educación formal no es la de transmitir valores, sino la de posibilitar la reflexión sobre los mismos. En este modelo se cuestiona tanto la inculcación de valores del modelo tradicional, como las propuestas progresistas que rechazan cualquier posibilidad de intervención educativa con pretensiones de neutralidad. Las corrientes filosóficas del Existencialismo y el Fenomenalismo, así como las teorías psicológicas Humanistas, son, en gran parte, las responsables de esta nueva orientación.

Frente a la visión tradicional del ser humano al que hay que inculcar valores para contrarrestar su tendencia innata a la maldad, se plantea una nueva imagen del hombre como un ser potencialmente bueno, víctima frecuente de las presiones sociales externas, que le han negado su capacidad de elegir qué es lo bueno para él. Según esta nueva concepción basta con dejar que cada persona esté en contacto con su propio interior. De esta forma sabrá elegir lo valioso sin necesidad de indicarle qué y cómo debe hacerlo. Esta concepción del ser humano se refleja en las palabras de Maslow (1979): *«Un maestro o una cultura no crean un ser humano. No implantan en él la aptitud de amar, de ser inquisitivo, de filosofar, de simbolizar o de ser creativo. Lo que hacen es más bien permitir, alimentar, promover o ayudar a convertirse en real y actual aquello que ya existe en embrión. El papel del medio ambiente es en la práctica permitirle o ayudarle a realizar sus propias potencialidades»*. (p.218).

La Ética Humanista da un papel protagonista al hombre en su autorrealización haciendo que el modelo de transmisión de valores y la necesidad de instrucción dejen de tener sentido. En cambio se propone facilitar el descubrimiento

de los valores, a través de un aprendizaje significativo que en último término llevará al individuo a la autorrealización.

El objetivo central de la educación en valores como Clarificación es el desarrollo de personalidades morales autónomas y responsables. Para lograrlo se parte del conocimiento de la propia identidad o autoconocimiento, como paso previo al proceso de valoración. Este conocimiento de la propia identidad, se puede estructurar en tres ámbitos:

✓ Conocimiento de sí o **autodescubrimiento**, que supone la toma de conciencia y expresión de los propios sentimientos, deseos, preferencias, preocupaciones, temores...

✓ **Clarificación de la propia postura personal**, que implica reflexionar en torno a los motivos, valores, actitudes y sentimientos que guían nuestro pensamiento y nuestra conducta en cuestiones que van más allá de la esfera individual, ya sean referidas a relaciones interpersonales, o a las grandes temáticas sociomorales que afectan al conjunto de la humanidad.

✓ **Construcción del yo**, que requiere integrar el conocimiento generado en los dos ámbitos anteriores conjuntamente con una disposición al cambio personal.

Raths, Harmin y Simon (1967) afirman que no podemos considerar que algo es un valor hasta que no se ha recorrido una serie de estadios o momentos relacionados con el sentimiento, la reflexión y la actuación. Este conjunto de pasos recibe el nombre de proceso de valoración o Clarificación de valores. Su finalidad se concreta en ayudar a la persona a analizar de forma crítica y creativa su entorno, al mismo tiempo que la hace consciente de lo que aprecia, y la orienta para escoger autónoma y racionalmente, sus principios de valor. Se lleva a cabo, de esta manera, un proceso de análisis que permite a cada persona conocer lo que valora y aprecia, así como los sentimientos, motivos y preferencias que están detrás de esta elección (Payá, 1997).

Las fases a recorrer en este proceso de Clarificación de valores son 1) Selección, 2) Aprecio y Estima y 3) Actuación. Estos componentes básicos del proceso de valoración, originariamente propuestos por los padres del modelo, Raths, Harmin y Simon (1967), han sido en los últimos años recogidos, ampliados y explicados por sus seguidores (Cembranos y Bartolomé, 1981). Estos autores consideran que el proceso de Clarificación de valores abarca las dimensiones cognoscitiva, afectiva y conductual.

Las dos primeras fases, captar y preferir, son básicamente cognitivas:

- 1) **Captar** o descubrir el valor y el significado que se da a un hecho o problema. Este proceso le sirve al sujeto para clarificar cómo percibe y vive, desde su experiencia la situación y vislumbrar posibles alternativas con sus pros y sus contras. Constituye el primer eslabón de la cadena, y, desde este modelo, es fundamental porque se supone que expresar puede ayudar a vivenciar más un valor al ayudar a poner nombre a lo que vive.
- 2) **Preferir**, optar por una alternativa una vez que se conocen y se han clarificado todas ellas. Clarificadas las posibilidades y propuestas (discernir) viene el proceso de decisión para elegir aquella alternativa que está más de acuerdo con uno mismo (optar). En esta fase del proceso de valoración el papel del profesor es animar a la participación creando un clima de aceptación y respeto donde cada alumno pueda participar sin miedo y ayudar al autodescubrimiento de los valores, considerando las consecuencias que se derivan de cada una de las elecciones.

La tercera fase, es fundamentalmente afectiva:

- 3) **Adherirse**, que significa aceptar el valor como propio e incorporarlo dentro del repertorio de experiencias y vivencias. En este momento el proceso es, fundamentalmente, afectivo ya que supone ser capaz de estimar la alternativa elegida. El profesor debe intentar que los alumnos aprendan a manifestar espontáneamente, no sólo sus ideas, sino también sus sentimientos acerca de los hechos y problemas en discusión. Sin adhesión los valores se quedan en creencias huecas.

Los cuatro últimos pasos del proceso suponen la puesta en marcha de los valores a nivel conductual.

- 4) **Realizar**, llevar a la práctica aquello que se considera y se siente como valioso, tanto de cara a uno mismo, como de cara a los demás.
- 5) **Comprometerse** de una manera más o menos continuada en la realización de estos valores.
- 6) **Comunicar**, de forma verbal o no verbal, los valores vivenciados y tratar de hacerlos extensivos a otras personas.
- 7) **Organizar** y jerarquizar los valores dentro de una escala que ayude a la resolución de los conflictos.

En resumen, la adquisición de valores en este modelo se produce como resultado de una elección libre y personal, realizada tras una cuidadosa reflexión

entre un conjunto de opciones, que incorporan elementos que satisfacen plenamente a la persona y que tienen y le proporcionan sentido.

El papel del profesor en este modelo consiste en propiciar situaciones donde sus alumnos puedan poner en marcha este proceso de valoración personal, para ello el profesor debe esforzarse en que los alumnos manifiesten sus valores, aceptando sus pensamientos sin censura, generando cuestiones para ayudarles en su proceso de reflexión. Se trata de ayudar al estudiante a descubrir qué es lo que tiene y no tiene valor para él mismo. El alumno debe tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, con el fin de reconocerlo y aceptarlo, o cambiarlo si no coincide con la percepción que tiene de su persona y de sus deberes hacia sí mismo y hacia los que le rodean. Para ello el profesor deberá poner en marcha el proceso de reflexión, comunicación, desequilibrio y construcción del yo de cada alumno en concreto. Buscará espacios para la interrogación, el descubrimiento, la comunicación, la selección y la aplicación de las propias ideas o principios, creando para ello un ambiente de aceptación, respeto y confianza, donde todas las opiniones puedan ser expresadas libremente. Se hace patente que en este modelo no cabe la transmisión de valores, ya que como hemos comentado el profesor guía la reflexión sin condicionar la elección del alumno. Los valores elegidos dependerán, por tanto, del medio en que se desenvuelve el sujeto y de las experiencias que va acumulando.

La reflexión sobre el propio yo y la construcción de los valores deseados es un proceso lento y gradual que, además, permite ser incorporado como un procedimiento para someter a consideración cualquier situación de conflicto, ya sea de índole personal o comunitaria, aunque el modelo de partida no lo contemple expresamente. La Clarificación de valores nos lleva a adoptar una actitud reflexiva, de autovaloración y crítica tanto con la realidad interna (sentimientos, opiniones, principios) como con la realidad externa, esta postura es la que impulsa el proceso de autoconstrucción, la mejora personal así como el compromiso con la mejora de la realidad en la que estamos inmersos.

Las estrategias más utilizadas para poner en práctica este proceso de valoración son: Diálogos clarificadores, Hojas de valores, Hojas de frases incompletas, Preguntas esclarecedoras y Escalas de valores. En el capítulo cinco dedicado a procedimientos y estrategias veremos con más detalle en qué consiste cada una de estas técnicas.

Por otra parte, y a pesar de reconocer sus interesantes aportaciones, algunos autores como Puig Rovira, señalan algunos aspectos que requieren una crítica. Este autor considera que el reconocimiento que se hace de la persona como ser libre y autónomo con capacidad para decidir lo que en cada momento considere mejor, puede derivar en una defensa del individualismo más puro sin tener en cuenta la perspectiva social. Si llevamos los principios de esta corriente al último extremo -

afirma Puig Rovira- nos encontraríamos ante una propuesta de educación moral que podría fácilmente justificar posturas excesivamente interesadas e insolidarias. Cuando se supone que no hay ninguna opción de valor preferible a las demás, se hace difícil la reflexión y el diálogo en busca de la mejor solución. Entonces, valorar se convierte en una decisión escasamente reflexiva, eminentemente espontánea, e inspirada en los criterios subjetivos, emotivos o utilitaristas de quien ha de resolver el conflicto (Puig, 1996).

Reconociendo las virtudes y defectos que encierra esta interesante propuesta, consideramos que el verdadero valor de la misma puede estar en servir de abono para la utilización de otras técnicas de educación en valores. Descubrir cuáles son sus valores y cómo influyen en su vida puede ser el punto de partida para que el alumno o alumna empiecen a plantearse la necesidad de buscar y vivir su propio sistema de valores y luchar por la coherencia con la jerarquía de valores preferida.

4.7. MODELO COGNITIVO-EVOLUTIVO

Surge en Estados Unidos en la década de los sesenta como resultado de aplicar los principios constructivistas al estudio de aspectos sociales y morales. Este modelo, cuyo autor más representativo es Kohlberg (1976, 1981) constituye una de las expresiones más destacadas de una tradición que concibe la problemática de los valores desde el punto de vista de la evolución jerárquica del modo de entender la realidad y de relacionarse con los demás. Esta línea de investigación se basa en los trabajos de Durkheim (1947), sobre la génesis social del razonamiento y, sobretodo en los estudios de Piaget (1932) sobre la importancia del razonamiento en el desarrollo moral.

Tomando como base el modelo Estructuralista piagetiano y la Teoría Constructivista que de este deriva, el modelo Cognitivo-Evolutivo asume los siguientes principios:

- 1) Los valores se construyen en la interacción social. Cada persona construye en la interacción social, las razones, justificaciones y criterios, o sea, sus esquemas de valor, evolucionando a partir de esquemas anteriores.
- 2) Los valores concretos de una persona, así como las razones y esquemas de que se vale para defenderlos están sujetos a un proceso evolutivo. Esta evolución se ve impulsada por las experiencias de interacción social que cuestionan los viejos esquemas facilitando la adquisición de otros nuevos, más complejos.

- 3) El cambio de esquemas es posible gracias al conflicto. La persona percibe, interpreta y reacciona ante las situaciones según sus esquemas de valor. Sin embargo hay ocasiones en que no le sirven porque chocan con su realidad, es entonces cuando se produce el avance hacia esquemas de valor más maduros.

Asimismo, este modelo Cognitivo-Evolutivo recoge las aportaciones de la Clarificación de Valores y avanza en la misma línea en aspectos básicos como:

- 1) La importancia del papel de la razón y de los procesos conscientes en el desarrollo moral.
- 2) El papel fundamental de la expresión y clarificación de los propios razonamientos y valores.
- 3) El uso de la discusión como técnica para facilitar el desarrollo y la educación moral.

Además de estas coincidencias, el modelo Cognitivo-Evolutivo hace aportaciones interesantes que van más allá de lo propuesto por la Clarificación de Valores. En la Clarificación de Valores se trata de propiciar el clima adecuado para que el niño aprenda a expresar, estimar y practicar los valores elegidos, mientras que los modelos constructivistas pretenden, además, incidir en el tipo de razones y justificaciones que la persona tiene para defender esos valores y no otros, es decir, sobre sus esquemas de razonamiento moral. Estos esquemas son patrones de pensamiento, marcos de referencia, que organizan las experiencias pasadas y sirven a las personas para ajustar e interpretar las situaciones interpersonales, valorándolas en un sentido o en otro y canalizando sus inclinaciones y resoluciones (De la Caba, 1993).

Si, por ejemplo, tratamos en clase el valor de la solidaridad, no bastará con que los alumnos expresen su opinión y clarifiquen el valor que tiene la solidaridad para ellos. Lo importante es que reflexionen sobre las razones de su apreciación de ese valor: se puede ser solidario por interés o de forma altruista, y en cada caso, el nivel de madurez moral sería muy diferente. La clave del crecimiento moral estaría, por tanto, en ayudarles a descubrir cuál es el razonamiento que les lleva a ser solidarios y así estimular el avance hacia esquemas y razonamientos de mayor madurez moral.

La concepción del hombre implícita en este modelo constructivista aporta una visión superadora de polémicas anteriores. Respecto al peso de las predisposiciones internas frente a la influencia del medio, este modelo adopta una postura intermedia, plantea que la clave está en la estrecha interacción entre ambos factores. Y en cuanto a los planteamientos enfrentados entre intereses individuales

e intereses sociales, vuelve a situarse en un punto medio, entendiendo que el ser humano no se inclina intrínsecamente por el mal, pero tampoco es bueno y generoso por naturaleza. Como síntesis de esta visión, Rawls (1990) define la naturaleza humana o personalidad moral según dos rasgos: capacidad para ser racional y buscar, en gran medida su propio bien, y capacidad para ser razonable e interesarse por el bien común.

En este modelo es central el conocimiento de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, según la cual el progreso en el razonamiento moral va a depender de un proceso evolutivo, que puede ser potenciado a través de un trabajo que movilice y estimule los esquemas de razonamiento hacia estadios más avanzados. Según esta teoría, alcanzada una etapa de desarrollo moral, el sujeto no se halla satisfecho con las justificaciones características de etapas anteriores, se siente atraído por niveles más altos, lo que implica una tendencia, que puede ser estimulada, hacia un progresivo desarrollo valoral. El ritmo en que se produce este desarrollo varía entre las diferentes culturas, e incluso en una misma cultura se observan importantes diferencias individuales, lo único inamovible es la secuencia de estos niveles de desarrollo moral.

La secuencia de desarrollo moral descrita por Kohlberg consta de tres niveles- preconvencional, convencional y postconvencional- subdivididos cada uno en dos estadios (véase cuadro 4-1):

1) Nivel preconvencional:

Estadio 1 (Moral heterónoma): Determinado por la obediencia y la huida del castigo. Se caracteriza por un fuerte egocentrismo que impide poner en relación dos perspectivas diferentes. La valoración moral se realiza en función de las consecuencias físicas de la acción. El freno es el temor al castigo.

Estadio 2 (Moral individualista instrumental): Se caracteriza por el individualismo. Se es consciente de que todas las personas tienen sus propios intereses, pero también de que estos pueden entrar en conflicto. En este último caso, la salida es la reciprocidad en términos estrictamente pragmáticos, de intercambio. La acción justa es aquella que satisface los propios intereses, dejando a los otros hacer lo mismo. La conducta moral se limita a cumplir "las reglas del juego".

2) Nivel convencional:

Estadio 3 (Moral de acuerdo interpersonal o expectativas interpersonales): Lo que mueve la conducta moral es el deseo de agradar, de ser aceptado, por tanto, se obra de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan. Se ponen ya en

relación diferentes puntos de vista, aplicando la regla de oro y poniéndose en el lugar del otro, pero apoyándose en una concepción excesivamente concreta.

Estadio 4 (Moral del orden social): Es el comienzo de la autonomía, lo que mueve la conducta moral es la responsabilidad y el compromiso. Se aprecia un fuerte respeto hacia lo que está socialmente establecido. La acción justa es la que contribuye al bien de la sociedad, institución, grupo. Actuar bien es hacer aquello con lo que uno se ha comprometido.

3) Nivel postconvencional:

Estadio 5 (Moral de los derechos humanos y del contrato social): Se reconoce que existe una amplia diversidad de opiniones y valores, ante esta especie de relativismo moral se defiende el consenso, el acuerdo al que se ha llegado en términos legales y jurídicos. Se busca “el mayor bien para el mayor número de personas”. Se considera también la posibilidad de cambiar la ley siempre en aras de un beneficio social.

Estadio 6 (Moral de los principios éticos universales): Considera la acción moral en términos de poner en práctica los principios elegidos personal y racionalmente. Principios abstractos que se apoyan en la lógica de la universalidad. Principios de justicia entendida como el respeto a la igualdad en los derechos y la dignidad de todas las personas.

Cuadro 4-1 Estadios del Desarrollo Moral según Kohlberg	
NIVELES	ESTADIOS
A. PRECONVENCIONAL	1º Moral heterónoma 2º Moral individualista instrumental
B. CONVENCIONAL	3º Moral de acuerdo interpersonal 4º Moral del orden social (responsabilidad y compromiso)
C. POSTCONVENCIONAL	5º Moral de los derechos humanos y del contrato social 6º Moral de los principios éticos universales

Según este modelo evolutivo, el desarrollo de los valores, es estructural, secuencial y jerárquico:

- ✓ Estructural, porque cada estadio representa una estructura total de valores. En cada estadio el sujeto usa un tipo de razonamiento que aplica a las diferentes situaciones.

- ✓ Secuencial, porque existe un orden invariable en la adquisición de los estadios de desarrollo moral.
- ✓ Jerárquico, porque los estadios serán a medida que se avanza, mejor diferenciados, más integrados y ricos en cuanto a esquemas de valor.

Estos principios tienen sus implicaciones en la enseñanza de valores. Por una parte habrá que considerar las limitaciones evolutivas de los sujetos, tanto en su capacidad de razonar como en los contenidos de valor que manejan, ya que se supone que una persona sólo entiende los razonamientos y contenidos de valor propios de su estadio de desarrollo moral o del estadio anterior. Y por otra parte, habrá que ser conscientes de las limitaciones en cuanto a las técnicas y procedimientos a utilizar. Evidentemente, con estas premisas, un programa educativo de valores no podrá fundamentarse en la transmisión, porque los esquemas de razonamiento no son contenidos que se puedan aprender a través de una explicación, sino metas hacia las que se debe estimular el desarrollo del sujeto.

Los programas de intervención cognitivo-evolutivos utilizan preferentemente la técnica de discusión en clase para estimular el desequilibrio cognitivo y la asunción de la perspectiva del otro, que se supone que son los mecanismos por medio de los cuales se estimula el desarrollo del razonamiento moral y el avance hacia estadios más avanzados. Los dilemas morales son el material básico de trabajo. En estos dilemas se describe una situación en la que dos valores entran en conflicto. En la búsqueda de una solución razonada los alumnos tendrán que reflexionar y argumentar estimulando así el uso de sus esquemas de valor y el avance en los mismos.

El papel del profesor en este modelo consiste en lograr experiencias que estimulen el descubrimiento de uno mismo y el paso a un nivel superior de razonamiento. Para ello deberá seleccionar dilemas hipotéticos o reales adecuados a la edad y el desarrollo moral de sus alumnos, o sea, con argumentos de un estadio por encima del suyo. Asimismo, deberá potenciar un clima de confianza y respeto que propicie la expresión espontánea de las preferencias y argumentaciones de cada uno y guiar la discusión por medio de preguntas que centren la atención en los elementos de conflicto y faciliten el cuestionamiento de los esquemas de valor de los alumnos.

En cuanto a las limitaciones del modelo, Puig (1996) considera que no da respuestas a los problemas morales contextualizados y concretos, tampoco logra ubicar correctamente las adquisiciones morales de las anteriores generaciones que parece lógico conservar y transmitir, ni contempla adecuadamente como elementos de la personalidad moral los sentimientos y emociones.

Por otra parte Simpson (1974), pone en cuestión la universalidad de la secuencia de estadios propuesta por Kohlberg, ya que no se ha tenido en cuenta el impacto de las condiciones culturales y sociales en la moralidad de los individuos.

Por encima de las críticas nos parece importante destacar que esta perspectiva aporta una vía intermedia superadora de posturas extremas como la inculcación o el relativismo moral. Siguiendo la línea ya iniciada por la Clarificación de Valores, plantea la posibilidad de defender unos valores y principios universales, no subjetivos, válidos para todas las personas y culturas, sin necesidad de que estos sean inculcados con un modelo de adoctrinamiento. Confía en el poder de la razón para conseguir que los alumnos lleguen a adquirir valores deseables y para ello promueve el razonamiento como el más poderoso instrumento de intervención y cambio.

Modelos cercanos al enfoque cognitivo-constructivista

Los tres modelos que presentamos a continuación: *Educación en valores como Proyecto de vida*, *Construcción de la personalidad moral* y *Modelo Tridimensional*, son los más cercanos a las recientes conceptualizaciones del enfoque cognitivo-constructivista. Por ello, nos parece interesante, antes de entrar en la descripción detallada de estos tres modelos, hacer un paréntesis, para introducir en este punto algunas precisiones sobre dicho enfoque.

El cognitivo-constructivista es un enfoque multidimensional e integrador de todos los aspectos positivos de anteriores enfoques, lo cual le permite superar algunas de las limitaciones de enfoques como el conductual o el cognitivo-conductual y avanzar en la comprensión e intervención en el campo de la educación en valores.

Algunos de los aspectos positivos que en su afán integrador ha asumido el enfoque cognitivo-constructivista de los enfoques anteriores son los siguientes (De la Fuente, 1999):

- ▶ Por una parte retoma una concepción humanista a la hora de definir el problema del desarrollo personal, a diferencia de otros enfoques en los que esta concepción humanista desaparece al prestar toda la atención a las técnicas y comportamientos modificables de forma inmediata.
- ▶ De los enfoques humanistas y cognitivos recoge el concepto de *self*, entendido como el *sí mismo*, así como otras construcciones cognitivas propias de los sujetos, como por ejemplo los *moldes cognitivo-afectivos* de los que hablaremos en el Modelo Tridimensional de Hernández (1997).

- ▶ Asume la idea de que *ser persona* implica algo más que entrenar un conjunto de habilidades personales. Ser persona implica, desde este punto de vista, decidir y asumir de forma constructiva y personal, otras muchas facetas de sí mismo, tales como valores, modelos, concepciones de la vida, ideas de sí mismo, papel de uno en el mundo, formas de vida, compromisos personales, etc.
- ▶ Toma del modelo cognitivo-evolutivo la idea del proceso de construcción de valores que opera a lo largo del ciclo vital, y que tiene como protagonista al propio ser que lo realiza.
- ▶ Asume una concepción integral del ser humano y de los distintos niveles implicados en el desarrollo personal y de los valores (cognitivo, afectivo-emocional y conductual).

En los tres modelos que desarrollamos a continuación: *Educación en valores como Proyecto de vida*, *Construcción de la personalidad moral* y *Modelo Tridimensional (cognición-emoción-acción)*, podremos verificar estas peculiaridades del enfoque cognitivo-constructivista.

4.8. MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES COMO PROYECTO DE VIDA

El modelo de *Educación en valores como Proyecto de Vida*, inspirado en los planteamientos de Aranguren (1958, 1981 y 1990) y desarrollado por González Lucini (1990, 1994), considera que existe una íntima relación entre los valores y el proyecto vital de cada persona.

González Lucini (1990) afirma que para el ser humano es valioso aquello que desea, a lo que aspira en función de sus necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que desea ser, por tanto sus valores están muy cerca de su proyecto o ideal de vida. A partir de lo que la persona es y lo que aspira llegar a ser, elige unos valores que le acercan a su meta y rechaza o infravalora los que le alejan de la misma. Si su proyecto vital se centra en los logros materiales, por ejemplo, sus valores serán el dinero, la rentabilidad..., y rechazará otros valores como el compartir o la generosidad. Si, por el contrario, su proyecto de vida prioriza el disfrute en las relaciones humanas, le moverán valores como la amistad, la paz, y rehuirá otros como el individualismo o el poder.

La educación en valores como proyecto de vida, consiste, por tanto, en un ejercicio constante de autonomía, reflexión individual y proyección personal. La formación del carácter moral se consigue mediante la acción y el ejercicio guiado

por un proyecto personal de vida que parte de una concepción del bien. Es decir que mediante las acciones cotidianas se va construyendo una manera de obrar y, en consecuencia, de ser, que se convierte en un hábito, pero tanto las acciones como los hábitos se fundamentan en el proyecto ideal de vida. De este modo se da una relación circular en la que el proyecto de vida da fundamento a las acciones y hábitos, y estos a su vez pueden hacer que la persona se replantee su proyecto de vida (Aranguren, 1958, 1981 y 1990, citado por Payá, 1997).

Este enfoque de educación en valores otorga el papel protagonista al educando, que es el que valora, mientras que la tarea del educador se limita a facilitar las situaciones que le permitan reflexionar sobre su ideal de vida. Los valores deben ser elegidos libremente por el educando y para ello la educación en valores debe desarrollar en el alumno la capacidad para elegir, para establecer las alternativas, valorarlas reflexiva y críticamente y, en función de ello, escoger la que más se ajusta a su proyecto de vida.

Para que en su ejercicio de la libertad el alumno disponga de opciones valorales entre las que elegir, la educación en valores debe aportarle maneras alternativas de interpretar el mundo y de vivir, que puedan competir con otros modelos como los transmitidos por los medios de comunicación que aportan alternativas interesadas y manipuladoras en las que con frecuencia la felicidad se reduce a lo material (éxito, fama, consumo de marcas...).

No obstante, la clave didáctica de una auténtica educación en los valores no está tanto en la presentación más o menos dinámica, de esos valores, sino en el descubrimiento compartido y progresivo, de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir (González Lucini, 1990).

La educación en valores no puede ser un aprendizaje abstracto o racionalista, debe ser, fundamentalmente, un aprendizaje basado en la acción y esto implica, según González Lucini, tres pasos:

- 1) La percepción creativa de la realidad que movilice las emociones y sentimientos.
- 2) La interiorización crítica para llegar a una opción personal.
- 3) La acción y expresión que promueva cambios personales y compromisos reales.

Asimismo el autor insiste en que esta educación debe darse en un contexto coherente y ejemplificador. Es fundamental que el clima, las relaciones educativas y hasta la propia estructura y organización del Centro, se guíen por el mismo sistema de valores que se pretende transmitir.

4.9. MODELO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

Este modelo es uno de los más representativos del enfoque cognitivo-constructivista. Como es propio de este enfoque, el modelo de construcción de la personalidad moral, recoge los aspectos positivos de los modelos anteriores y los incluye en su propuesta priorizando los que considera elementos clave.

Los componentes fundamentales de este modelo son los siguientes (Puig, 1996):

- 1) La construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por tanto, la educación moral será en un primer momento socialización o adquisición de pautas morales básicas de convivencia y a la vez, reconocimiento de las preferencias personales.
- 2) El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de elementos culturales y de valor, que constituyen horizontes normativos deseables. Valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, las normas de convivencia democrática, o la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 3) En tercer lugar es imprescindible el desarrollo de capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación necesarias para enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor. Se trata de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto basada en la sensibilidad moral, la racionalidad y el diálogo, para que sea realmente el último criterio de la vida moral.
- 4) La construcción de la personalidad moral concluye con el elemento más concreto e individual. En la construcción de la personalidad moral debe haber un espacio para la diferenciación y la creatividad moral, donde cada sujeto tiene la oportunidad de personalizar sus criterios morales en función de su ideal de felicidad.

Este modelo cuyas argumentaciones comparten autores como Buxarrais; Martínez; Puig y Trilla (1995), parte de la convicción de que la moral no es algo que recibes ya acabado o que eliges, sino que debe hacerse mediante un esfuerzo complejo de elaboración y reelaboración de las formas de vida y los valores que se consideran correctos y adecuados para cada situación. La moral es pues, un producto cultural cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos.

Desde este punto de vista se entiende que la moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o se elige casualmente. La moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Es una tarea influida socialmente, que además cuenta con precedentes y elementos culturales de valor que contribuyen a configurar sus resultados.

Respecto a los objetivos y modo de intervención desde este modelo Puig afirma: *«La educación moral como construcción pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, y quiere hacerlo entrando en ellos mediante los procedimientos de deliberación y dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Pero entrar en ellos orientado por guías de valor que ayudan a considerar los conflictos, aunque no aporten soluciones acabadas. Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor, y a veces a controlarlos o resolverlos. Pero, además, ese mismo trabajo es el que forma los procedimientos de deliberación y dirección moral, y reconstruye para cada individuo y cada comunidad el sentido de los valores»* (Puig, 1996; p. 71).

Como se deduce de lo expuesto hasta el momento, el papel del alumnado en este modelo, consiste en experimentar libre y autónomamente en la construcción de su personalidad moral. En cuanto al educador, ejerce el papel de tutor o experto moral, lo cual no significa que sea superior en su moralidad. Su capacidad se basa en su mayor experiencia y conocimiento de las guías culturales de valor, así como de habilidades de relación personal que facilitan el diálogo. Respecto a si en su papel de guía el educador debe mantenerse neutral, desde el modelo de construcción de la personalidad moral, se entiende que no es posible ni aconsejable tomar de modo absoluto una postura neutral o beligerante. Parece prudente mantener una postura neutral cuando se trate de valores no generalizables, y claramente comprometida en relación con valores cuyo contenido es esencial para la convivencia y, por tanto, se reclama una aceptación y cumplimiento general.

La educación moral como construcción tiene que hacer compatible y sobretodo complementaria, la autonomía del educando, que se hace a sí mismo como sujeto moral, y la transmisión de recursos morales de reconocido valor que responsablemente proporciona el educador. Para ello se propone una forma de intervención educativa denominada participación guiada. En esta forma de trabajo, aprendices y tutores se enfrentan a una tarea moral, que puede ser desde una discusión familiar, o un conflicto entre compañeros de clase, hasta un dilema moral que plantea el profesor, y lo hacen de forma cooperativa. Mientras el aprendiz se esfuerza por aprender a enfrentarse a los conflictos que plantean las tareas morales, el tutor le conduce y ayuda con intensidad distinta de acuerdo a la naturaleza de la tarea y al progresivo dominio de capacidades y guías morales que logran sus pupilos (Puig, 1996).

4.10. MODELO TRIDIMENSIONAL (COGNICIÓN-EMOCIÓN-ACCIÓN)

El modelo de Pedro Hernández (1991, 1996, 1997, 2000) plantea un enfoque constructivista de la educación socioafectiva. Según este autor existen puntos de convergencia que hacen inseparables ambas cuestiones: constructivismo y educación socioafectiva. Por una parte no parece posible desarrollar una enseñanza constructivista en un contexto educativo que no tenga en cuenta las variables socioafectivas, ya que el protagonismo constructivo del alumnado requiere un clima personalizante donde se potencie el autoconcepto, la autonomía y el respeto mutuo. Por otra parte, en la educación socioafectiva el alumnado debe ser protagonista, constructor de su mejora personal, y esto supone un planteamiento constructivista.

Principios metodológicos constructivistas

Este enfoque constructivista de la educación en valores se plasma en una serie de principios que impregnan la metodología propuesta desde este Modelo Tridimensional (Padrón, 1999). Estos principios son los siguientes:

- Importancia de los conocimientos previos, y de las teorías, experiencias y construcciones previas del alumnado.
- El profesorado debe ayudar al alumnado a descubrir y construir el conocimiento.
- El profesorado debe plantear cuestiones o problemas para que el alumnado se pregunte, explore, investigue, busque, descubra... las causas, efectos y soluciones posibles a estas situaciones o a su conducta problemática.
- El profesorado debe dar más importancia a una experiencia vivida que a la simple adquisición de información. Por ello el educador debe potenciar y sostener la interdependencia de afecto, conducta y cognición, buscando que en todo procedimiento el contenido informativo sea vivido emocionalmente, convirtiendo la información en palanca motivacional.
- El profesorado debe favorecer la actividad y la práctica, pero ésta siempre basada en la interiorización previa de la teoría.
- El profesorado debe dar más importancia al saber aplicar la teoría que al mero conocimiento de la misma.
- El profesorado debe potenciar siempre la participación del alumnado, valorando sus aportaciones y estimulando su autoconfianza.

Objetivos de la educación socioafectiva

En lo que respecta a los objetivos de la educación socioafectiva, la taxonomía Tridimensional de objetivos educativos de Hernández alude a tres tipos de fines: cognitivos, tecnopráxicos y socioafectivos. En el ámbito socioafectivo que nos ocupa, el objetivo básico según este modelo, es lograr que los alumnos se adapten y se realicen en las principales áreas de la vida. Este objetivo se concreta en la adquisición de una serie de actitudes y hábitos favorecedores de la Adaptación y la Realización personal y social (véase cuadro 4-2).

Cuadro 4-2 Objetivos educativos en el ámbito socioafectivo		
AREAS	NIVEL DE ADAPTACIÓN	NIVEL DE REALIZACIÓN
Corporal	Alimentación. Higiene. Psicomotricidad.	Proyectos de desarrollo físico-deportivos. Ascetismo.
Personal	Autovaloración. Autonomía. Autocontrol.	Proyectos de autoperfeccionamiento.
Social	Respeto a las personas. Respeto a las normas. Habilidades sociales.	Proyectos de comunicación afectiva. Altruismo. Inquietudes sociales.
Laboral, escolar y cultural	Rendimiento. Eficiencia. Ajuste a las pautas culturales	Proyectos de trabajos, de disfrute o de creación cultural.
Fuente: Elaborado a partir de Hernández, 2000, p.232.		

Dichos objetivos de adaptación y realización se corresponden con los dos niveles superiores de valores, *nivel de adaptación* y *nivel de realización* definidos en el modelo de estructuración de valores de Hernández, *Pentatriaxios* (1997, 2000), expuesto en el capítulo uno.

Niveles de consecución de los valores

En su modelo de jerarquización de valores, Hernández distingue tres niveles de consecución de los mismos:

- a) un nivel básico de valores de *Satisfacción primaria* (hedonismo, egocentrismo, búsqueda de aprecio...) que se adquieren de forma natural y requieren, por tanto, una mínima atención educativa.
- b) un segundo nivel de valores de *Adaptación* (autonomía, autocontrol, efectividad) a los que se dedican los mayores esfuerzos formativos.
- c) un tercer nivel de *Realización* con valores más trascendentes y más difíciles de inculcar (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo disfrute en el quehacer, disfrute estético) que generalmente reciben menor atención educativa.

Bienestar Subjetivo Individual (BSI) y Comunitario (BSC)

A través de sus estudios Hernández ha concluido que son los valores de segundo y tercer nivel, Adaptación y Realización, los que mayor interés tienen en la educación de valores puesto que son estos los que más correlacionan con el logro del Bienestar Subjetivo Individual y Comunitario. La educación socioafectiva, por tanto, persigue una serie de metas o valores relacionados con la adaptación y la realización, que van dirigidas en último término al logro del Bienestar Subjetivo. Este término, Bienestar Subjetivo (BS), se define en función de los conceptos felicidad y satisfacción con la vida. Diener (1994) distingue tres rasgos del bienestar subjetivo:

- 1) Es subjetivo porque depende de lo que interprete y valore cada persona.
- 2) Incluye medidas positivas (experiencias, emociones agradables, satisfacción o afecto positivo) dentro de un periodo significativo de tiempo.
- 3) Supone una evaluación global de los aspectos predominantes de la vida de una persona.

Considerando la importancia de las relaciones entre las personas y su entorno social, Hernández añade a este concepto de bienestar subjetivo individual (BSI), el de bienestar subjetivo comunitario (BSC), y lo define como la media del bienestar subjetivo individual sentido por los miembros de una comunidad. El bienestar subjetivo comunitario (BSC) depende por tanto, de los valores de interés individual, así como de los valores de convivencia propios de cada comunidad, ya que, para que haya muchas personas que disfruten de un bienestar subjetivo individual, deberá existir un bienestar subjetivo comunitario fuerte.

Para potenciar el bienestar subjetivo individual y comunitario, la educación socioafectiva debe centrarse en aquellas variables que influyen o determinan el desarrollo de esos dos factores. Pero, ¿cuáles son estas variables?.

Tras una amplia revisión del tema Hernández (2000) concluye que los recursos biológicos, económicos, intelectuales y culturales pueden influir pero no son determinantes para la satisfacción personal. Los recursos, afirma: «*ayudan al bienestar subjetivo y comunitario, pero son los constructos cognitivos, valores y concepciones de vida los que realmente lo determinan*» (p. 235). Para la mejora del bienestar subjetivo, individual y comunitario es prioritario el desarrollo de valores superiores como: «*el autoperfeccionamiento, la creatividad, la inquietud intelectual, el altruismo, la amistad, el amor, la solidaridad, el disfrute de la naturaleza y de la actividad física, el interés por lo ético y lo estético, la búsqueda y vivencia en lo trascendental, la realización en el quehacer, etc*» (p. 237), en armonía con otros valores más elementales y primarios (hedónicos y egocéntricos).

Moldes cognitivo-afectivos

Para el logro de estos objetivos se requiere el dominio de estrategias cognitivas y afectivas que el autor ha denominado *moldes cognitivo-afectivos* (Hernández, 1973, 1991), concepto que guarda una estrecha relación con las nuevas inteligencias interpersonales e intrapersonales (Gardner, 1995), y que tiene como referencias más cercanas el *pensamiento causal* en la teoría de la atribución (Heider, 1958; Weiner, 1972); los *errores lógicos* en el modelo cognitivo de la depresión de Beck (1963, 1974, 1976) ; o la autorregulación del afrontamiento en la teoría cognitivo emocional de Lázarus (1968).

Estos *moldes cognitivo-afectivos* son en definitiva, «*modos o estrategias cognitivo-afectivas que los sujetos emplean en su pensamiento para la adaptación (...) enfoques cognoscitivos peculiares, más o menos habituales que utilizan los sujetos al interpretar y evaluar la realidad*» (Hernández, 1997; p.165). Los denomina *moldes* porque se trata de formatos de pensamiento que son rellenados con distintos contenidos, a diferencia de las teorías o creencias que son más amplios e incluyen esquemas de contenidos o argumentos.

Para ilustrar este concepto presentamos en el cuadro 4-3 una ejemplificación de algunos *moldes cognitivo-afectivos* propuesta por Hernández.

Cuadro 4-3 Distintos tipos de <i>Moldes cognitivo-afectivos</i> (ejemplos en torno a las rosas)	
MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO Infravaloración y depresión	
Anticipación aversiva.	<i>Me imagino lleno de pinchos y sangre cuando pienso que voy a coger rosas.</i>
Valoración condicional.	<i>¡Cómo me gustaría las rosas si no tuvieran espinas!</i>
Anticipación devaluativa.	<i>¿Para qué poner rosas si luego se marchitan?</i>
Anticipación hipervalorativa o inflación de decepción.	<i>Cuando pienso en las rosas las imagino llenas de colorido y fragancia como algo sublime y mágico; luego me parecen pálidas y sin olor.</i>
Anticipación de hipercontrol.	<i>Toda la noche estoy dándole vueltas a ver como podría coger las rosas sin que me pinchasen.</i>
Evaluación selectiva negativa.	<i>Por fin he conseguido tener una rosa, pero tiene muchas espinas.</i>
MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO Disociación o conflicto con la realidad	
Descalificación negativista global.	<i>Las rosas son tonterías: símbolos decadentes y cursis.</i>
Descalificación selectiva.	<i>Las rosas son un engaño, debajo del colorido esconden las espinas.</i>
Desestructuración (descontextualización).	<i>De rosas no vive nadie. Más belleza tienen las lechugas y los tomates de la huerta.</i>
Hiperanálisis disociativo (no implicativo).	<i>Las rosas son una mera acumulación de pétalos en torno a un núcleo.</i>
Disociación afectiva.	<i>Las rosas no me dicen nada. Son unos objetos más. Las miro pero no estoy para sensibilérmelas.</i>
MOLDES ASOCIADOS A ALTO BIENESTAR SUBJETIVO Control, equilibrio emocional y disposición constructiva	
Anticipación analítica moderada.	<i>Antes de coger las rosas pienso que tengo que sujetar el tallo con los dedos en las zonas donde no haya espinas.</i>
Anticipación constructiva.	<i>Aunque tengan espinas, cogeré y disfrutaré de las rosas.</i>
Inflamación proactiva.	<i>Al trabajar cogiendo rosas me anima pensar en el ramo que haré al final.</i>
Control proactivo emocional.	<i>Cuando me pinche cogiendo rosas procuraré no alarmarme.</i>
Evaluación selectiva positiva.	<i>Aunque se marchitaron las rosas, pude disfrutar de ellas durante la semana</i>
Selección constructiva de alternativas.	<i>Con las rosas marchitas podré hacer abono para rosas.</i>
Fuente: Hernández, 2000; p. 248.	

Hernández y sus colaboradores (Hernández y Rosales, 1994) han demostrado la existencia de estos moldes o pautas estables y prototípicas en el modo de pensar, sentir y valorar de los sujetos. Asimismo, se ha comprobado el efecto de estos modos de interpretación de la realidad en los niveles de adaptación de los sujetos medida a través del *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1990), así como su relación con la percepción de Bienestar Subjetivo (*BS*), concretamente los moldes cognitivos del primer y segundo bloque se asocian a bajo *BS*, mientras que los del bloque tercero se asocian a un alto *BS*, como queda reflejado en el cuadro 4-3.

Estos resultados convierten a los *moldes cognitivo-afectivos* en un instrumento básico tanto para el diagnóstico como para la intervención en el desarrollo de los valores, para ello se trataría de conocer los distintos *moldes cognitivo-afectivos* a fin de modificar los interferentes y potenciar los facilitadores.

Modelo integral de interpretación de la inadaptación

Esta intervención desde la dimensión cognitiva forma parte de un modelo integral (Hernández, 1991) que partiendo de la concepción del funcionamiento humano desde una triple dimensión psicológica: cognitiva, afectiva y conativa, propone la mejora de los niveles de adaptación y realización personal. Desde esta interpretación tridimensional se entiende que el desarrollo socioafectivo ajustado va a depender de:

- a) Los modos de interpretar y valorar la realidad, es decir, los *moldes cognitivo-afectivos* (dimensión cognitiva).
- b) La forma en que se encaucen o canalicen las emociones (dimensión afectiva).
- c) la forma de actuar o hábitos conductuales (dimensión conativa).

A partir de esta interpretación tridimensional se ha desarrollado un modelo de intervención para la mejora de la adaptación y realización personal y social de los escolares, que a su vez implica la mejora del bienestar subjetivo individual y comunitario. La propuesta es la siguiente:

- Desde la dimensión cognitiva se propone facilitar al alumnado la comprensión de sus modos de interpretar y valorar la realidad (“moldes cognitivo-afectivos”) y la sustitución de moldes inadecuados por otros que promuevan la adaptación. Para ello se sugieren procedimientos de presentación, estructuración y elaboración de la información.

- ▶ Desde la dimensión afectiva se suscita la implicación emocional a través de la expresión vivencial y emotiva como estrategia “catártica” que impulse el cambio.
- ▶ En cuanto a la dimensión conativa o conductual, esta se centra en la implicación activa en un proceso de cambio que se concreta en la asunción de compromisos personales de mejora (Hernández, y Aciego de Mendoza, 1990; Hernández, y García, 1992; y Hernández, y Aciego de Mendoza, 1999).

Propuesta de dinámica de trabajo para educar en el crecimiento personal y social

La dinámica de trabajo para la educación en valores que se deriva de este modelo tridimensional se propone:

1. Descubrir, debatir y analizar cuáles son nuestros valores dominantes.
2. Estimular la toma de conciencia de cuales son los valores más “rentables” y cuáles los más “interferentes”.
3. Descubrir y comprender cuáles son nuestros modos habituales de interpretar y valorar la realidad, nuestras teorías y nuestras creencias.
4. Ayudar a descubrir que nuestros sentimientos, emociones o conductas están determinadas por esos modos de interpretar la realidad, por esas teoría y creencias.
5. Suscitar emociones y sentimientos, conectándolos con la información, para que la expresión sea más viva e intensa.
6. Desarrollar procedimientos activos y de implicación en el análisis y en la solución de problemas.
7. Estimular la asunción de compromisos para llevar a cabo las acciones necesarias para crecer personal y socialmente, fomentando la seguridad y la estima personal, la convivencia y la comunicación, la preocupación por los demás y por un mundo más habitable.

Desde este modelo se sugiere aplicar esta dinámica de trabajo siguiendo dos modalidades, la primera a través de la aplicación sistemática de los *programas instruccionales emotivos o cognitivo-instruccionales* creados en esta línea de investigación (*PIE, PIELE, PIELE-PA, PIECAP e IDAFÉ*) que veremos con detalle en el capítulo seis dedicado a los programas; y la segunda en el trabajo diario de clase que

incluye la educación en valores de forma transversal (Hernández, García y Aciego de Mendoza, 1995; Hernández, 1995).

Papel del alumnado y del profesorado

Respecto al papel del profesorado en este modelo de educación socioafectiva, se sugiere una serie de condiciones y estrategias motivacionales a tener en cuenta (Hernández, 2000):

- a) Valorar y asumir la importancia de la educación socioafectiva y la propia valía para llevarla a cabo.
- b) Conectar con las necesidades del alumnado, contar con sus expectativas y considerarlos individualmente.
- c) Lograr la implicación emotiva y experiencial del alumnado tanto individual como grupalmente.
- d) Animar y facilitar la intervención del alumnado, respetarlos y valorar sus aportaciones, creer en el potencial positivo y de cambio del alumnado y transmitirles estas expectativas positivas; ofrecerles retroalimentación y recompensa a sus esfuerzos.

En cuanto al rol del alumnado, este modelo le atribuye un papel protagonista. Para ello se crean las condiciones adecuadas que le permitan participar activamente e implicarse en el descubrimiento y construcción de sus propios valores, así como en la mejora de su ajuste personal y su adaptación social. La implicación del alumnado se verifica especialmente en la reestructuración cognitiva a través del análisis personal de sus problemas, en la expresión emocional a través de la comunicación de experiencias, composiciones escritas, escenificaciones, etc, y en las tareas de autocontrol, autorrefuerzos y asunción de compromisos.

4.11. CONCLUSIONES

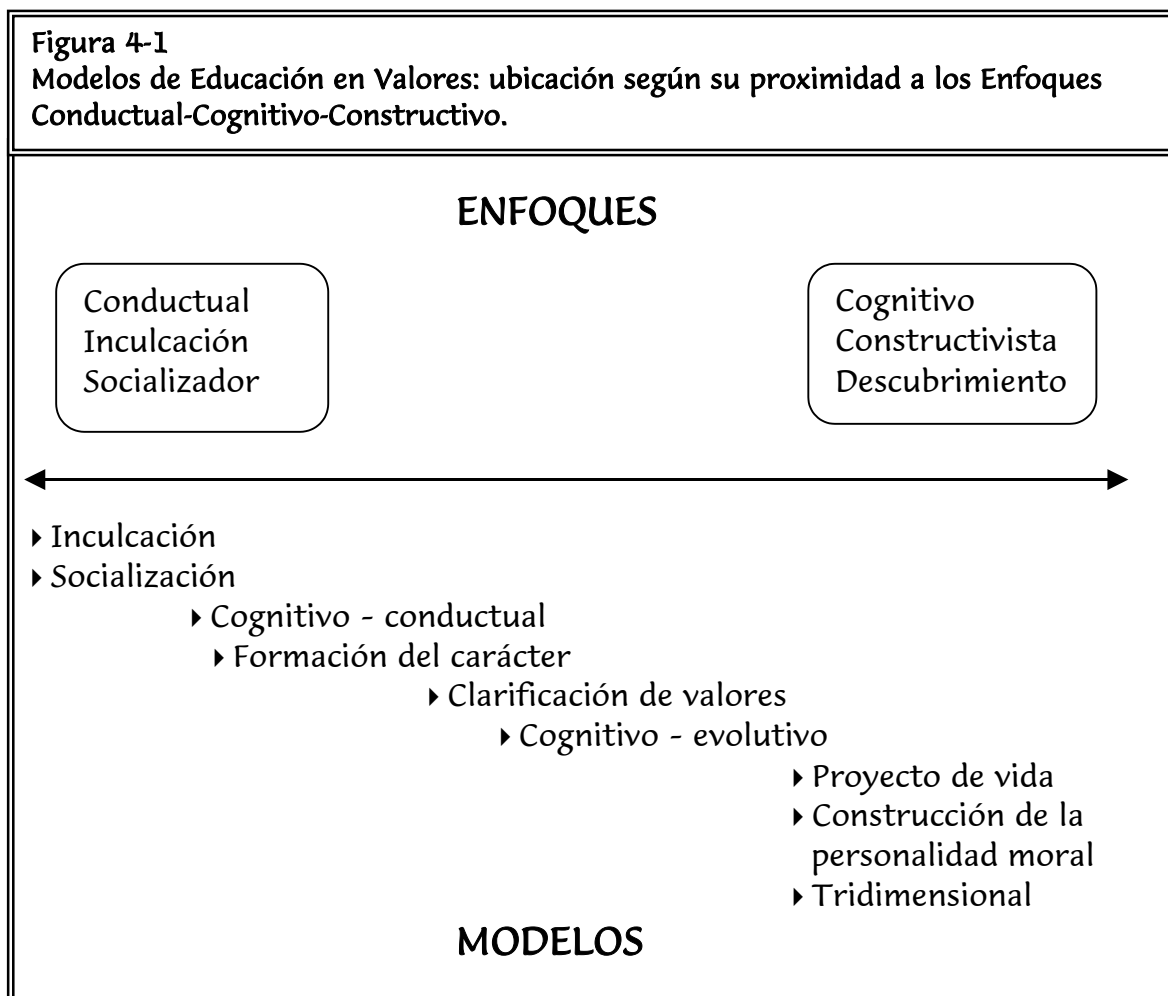
A modo de resumen y partiendo de la idea de Puig (1996) hemos elaborado un cuadro en el que se recogen, de forma simplificada, las ideas clave de algunos de los modelos más representativos de cada enfoque de la educación en valores. Hemos respetado los modelos citados por Puig, y es por ello que el cuadro no incluye todos los modelos comentados anteriormente.

La descripción de cada modelo se basa en las analogías propuestas por Puig en las que compara metafóricamente la educación en valores según cada modelo, con una actividad concreta, la arqueología, la incorporación a un club, etc, y describe a partir de esa comparación los roles del alumnado y profesorado y la forma de intervención de cada modelo (véase cuadro 4-4)

Cuadro 4-4 Metáfora de la educación moral			
EDUCACIÓN MORAL SEGÚN CADA MODELO	PAPEL DEL ALUMNADO	PAPEL DEL PROFESORADO	MÉTODO
<i>MODELO DE SOCIALIZACIÓN:</i> Es como la incorporación a un club.	Es un aspirante. Su papel es observar, preguntar, conocer, para después asimilar, aceptar y poner en práctica las normas que rigen la institución que le acoge.	Su función es la de ser un buen guía que enseña a los aspirantes las normas y valores de la institución a la que se incorporan.	Modelado, refuerzos y castigos.
<i>MODELO DE FORMACIÓN DEL CARÁCTER:</i> Es como el modelado de una estatua.	Su papel se reduce a ser un bloque pasivo pero moldeable, su mejor disposición es la plasticidad, la capacidad de adaptarse al molde.	Su tarea es esencial, debe esculpir o preparar un molde que dé forma virtuosa a la materia humana que va a modelar.	Modelado y adiestramiento, ejercicios de conducta virtuosa.
<i>MODELO DE CLARIFICACIÓN DE VALORES:</i> Es como una búsqueda arqueológica.	Es un investigador. Su papel es investigar, buscar, dirigir activamente las pesquisas.	Se limitará a darle indicaciones y si es necesario a animarle para que continúe en su búsqueda.	El mecanismo básico de aprendizaje es la búsqueda, se trata de investigar hasta llegar a ver o clarificar algo que se hallaba oculto.
<i>MODELO COGNITIVO- EVOLUTIVO:</i> Es como la adquisición de la lengua materna.	Tiene un papel relevante. Es como un investigador de la lengua que debe descubrir por sí mismo todos sus secretos.	El papel del educador es proporcionarle todas la experiencias y medios que le ayuden en su tarea investigadora.	Maduración de las capacidades personales que se estimula con la discusión de dilemas morales.
<i>MODELO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL:</i> Es como aprender un oficio.	Es un novato que experimenta libre y autónomamente en la construcción de su personalidad moral. El educando aprende activamente haciendo aportaciones personales.	Tutorizar aportando su experiencia y conocimiento de las guías culturales de valor así como de habilidades de relación personal que facilitan el diálogo.	Participación guiada en la que aprendices y tutores se enfrentan a una tarea moral de forma cooperativa.
Fuente: Elaborado a partir de Puig, 1996.			

Siguiendo estas interesantes analogías, nuestra visión de la educación en valores es más próxima a la escena de un taller donde los aprendices experimentan autónomamente con la guía del especialista o tutor, que, en el mismo acto de construir los objetos propios de su oficio, le transmite conocimientos y le ayuda a adquirir destrezas; en definitiva le guía para que se convierta a su vez en un especialista en las tareas propias del taller, en nuestro caso en el manejo de las tareas morales. Esta escena se corresponde con la educación en valores según el modelo de Construcción de la Personalidad Moral, sin embargo consideramos que es extrapolable a cualquiera de los modelos basados en el enfoque cognitivo-constructivista.

Por otra parte, en un intento de síntesis integradora de los diferentes modelos de educación en valores desarrollados en este capítulo los hemos representado gráficamente en función de su ubicación en un continuo desde el enfoque conductual al cognitivo y constructivista (véase figura 4-1).



Con esta representación gráfica pretendemos dar una visión simplificada de la posición teórica de cada modelo en un continuo desde los enfoques de adoctrinamiento, inculcación de valores, socializadores y de orientación conductista, hasta los modelos de corte cognitivo-constructivista que priman el descubrimiento y la construcción de valores. Sabemos que es imposible representar con exactitud las relaciones entre estos modelos y su ubicación en este continuo, pero consideramos que la imagen puede ser clarificadora aun a riesgo de presentar algunas imprecisiones o ubicaciones discutibles.

Finalmente presentamos algunas conclusiones en torno a la adecuación de los modelos de educación en valores:

- 1) Se ha comprobado que tanto las posturas de adoctrinamiento o inculcación como las pretendidamente neutrales resultan inadecuadas cuando se trata de educar en valores, por lo que consideramos que lejos de estas dos opciones, el profesorado debería adoptar una posición activa a fin de estimular el desarrollo de la autonomía del alumnado y potenciar su papel protagonista en su autorrealización.
- 2) Esta posición activa se verifica de forma diferente en los distintos modelos comentados. En el modelo de clarificación se concreta en fomentar la reflexión, comunicación y desequilibrio y animar en la búsqueda del autoconocimiento y el descubrimiento de los propios valores. El modelo cognitivo evolutivo actúa aportando claves que faciliten el proceso de maduración. Desde la concepción de la construcción de la personalidad moral esta posición activa implicaría conducir y ayudar en la construcción de la personalidad moral aportando su experiencia y conocimiento de las guías culturales de valor y habilidades de relación personal. Finalmente siguiendo el modelo tridimensional la implicación activa podría consistir en orientarles en la comprensión de sus modos de interpretación de la realidad, así como propiciar la implicación emotiva y vivencial y potenciar la asunción y seguimiento de los compromisos de cambio.
- 3) Respecto al enfoque conductual-cognitivo nos interesa resaltar sus dos aportaciones fundamentales: por una parte la idea de descomponer los procesos y variables personales en otras más sencillas y observables (cognitivas, afectivas y conductuales), con las posibilidades de manejo y modificación de las mismas que esto supone, y por otra la idea de que estas variables personales están sujetas a cambio y que, por tanto, se pueden aprender y enseñar.
- 4) Respecto a las diferencias entre los modelos de educación en valores coincidimos con De la Caba (1993) y con Puig Rovira (1996) en que

muchas de las incompatibilidades surgidas se deben al énfasis excesivo que hace cada modelo en un determinado aspecto, con el consecuente abandono de otros aspectos también fundamentales. Para evitar este sesgo, estos autores proponen la elaboración de un modelo multidimensional que reconozca las aportaciones positivas de los diferentes modelos.

- 5) Consideramos que son los modelos de orientación cognitiva-constructivista, con su planteamiento de la educación socioafectiva como un proceso de descubrimiento y construcción de los valores que potencia el desarrollo de la autonomía, los que mejor representan esta propuesta multidimensional e integradora, ya que incluyen los aspectos positivos de modelos anteriores y tienen en cuenta factores cognitivos, afectivos, conductuales, situacionales, interpersonales e intrapersonales.
- 6) Entendemos que el modelo Tridimensional de Hernández, en el que se basa nuestra investigación, responde a las condiciones anteriormente planteadas.

CAPÍTULO 5

PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

5.1. Procedimientos y estrategias

5.2. Procedimientos y estrategias asociados a diversos Modelos

5.2.1. Análisis y comprensión conceptual

5.2.2. Diagnóstico de situación

5.2.3. Clarificación

5.2.4. Discusión de dilemas

5.2.5. Resolución de conflictos

5.2.6. Comprensión crítica

5.2.7. Habilidades comunicativas

5.2.8. Autorregulación y Autocontrol

5.2.9. Aprendizaje Estructurado

5.2.10. Juego de roles o role-playing

5.3. Procedimientos basados en el Modelo Tridimensional (Cognición-Emoción-Acción)

5.3.1. Procedimientos cognitivos

5.3.2. Procedimientos afectivos

5.3.3. Procedimientos conativos

5.3.4. Condiciones para la efectividad de estos procedimientos psicoeducativos

5.1. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Al hablar de procedimientos nos referimos a los medios para lograr determinado objetivo, mientras que las estrategias podrían ser uno de estos medios. El procedimiento sería, por tanto, el marco global u orientación a seguir para la consecución de los objetivos, y la estrategia sería una forma concreta de actuar para lograr dichas metas u objetivos.

En este capítulo recopilamos procedimientos y estrategias que en algunos casos han sido creados especialmente para el tratamiento de las actitudes y valores, y otros que, no siendo específicos, se han revelado de gran utilidad en este ámbito. En primer lugar nos vamos a referir a aquellos procedimientos y estrategias utilizados desde diferentes modelos u orientaciones de la educación socioafectiva. Reservaremos para un segundo apartado los procedimientos sugeridos desde el Modelo Tridimensional que da soporte a nuestra investigación.

5.2. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS ASOCIADOS A DIVERSOS MODELOS

Las diferentes fuentes de información consultadas recogen, siguiendo criterios diversos de organización, las estrategias que exponemos en este apartado. En un esfuerzo por aunar las propuestas de diversas líneas de trabajo con marcos teóricos diferenciados, hemos buscado varios criterios unificadores para presentar de forma organizada esta diversidad de recursos, aunque algunas de las estrategias que citamos, no queden perfectamente clasificadas en todos los casos.

El primero y más amplio de los criterios utilizados es el **planteamiento teórico o enfoque de la educación en valores** en que se basa cada estrategia.

Siguiendo este criterio, las estrategias que presentamos en este apartado responden en su mayoría a los planteamientos del enfoque cognitivo-constructivo es decir que fundamentan la adquisición de valores en la reflexión, el descubrimiento, análisis, toma de conciencia y/o construcción de los propios valores.

No obstante, también hemos recogido algunas estrategias basadas en este segundo modelo, el conductual-cognitivo en el que la adquisición de valores se basa en el control de antecedentes y consecuentes y la imitación de modelos, y cuyas estrategias se centran preferentemente en el adiestramiento habilidades y destrezas

concretas. En este caso, los procedimientos sugeridos, aún siendo básicamente conductuales, como por ejemplo, el *Aprendizaje Estructurado*, incluyen elementos cognitivos como la autoobservación, el razonamiento previo a la toma de decisiones o la autoevaluación, que potencian su eficacia en la educación en valores.

Un segundo eje que nos permite calificar y agrupar estas estrategias es el referido a las **dimensiones a las que va dirigida la intervención**: cognitiva, afectiva y/o conductual. En función de esta característica se hace difícil separar estas estrategias como puramente cognitivas, orientadas a la toma de conciencia, afectivas, centradas en las emociones y sentimientos, o conductuales, interesadas por forma de actuar, ya que lo más común es que una estrategia incida en más de una de estas dimensiones. Los grupos hallados siguiendo este criterio son:

- a) Estrategias que inciden fundamentalmente en la dimensión cognitiva. Prácticamente todas las estrategias propician la reflexión acerca de los propios valores y algunas se centran exclusivamente en esta dimensión, como por ejemplo las estrategias de *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo* o *Discusión de dilemas morales*.
- b) Estrategias en las que se hace énfasis en la dimensión conductual, que servirán de soporte al desarrollo de otras más complejas. En estos casos el interés fundamental es la adquisición de habilidades y hábitos comunicativos de *Autorrefuerzo*, *Autocontrol*, etc.
- c) Estrategias cognitivo-conductuales que combinan la actuación en la dimensión cognitiva, centrada en el análisis y toma de conciencia de la realidad, con la intervención a nivel conductual, que promueve la implicación comprometida en la misma. Esto sucede en estrategias como la *Resolución de conflictos* o la *Comprensión Crítica*.
- d) Estrategias que inciden en la dimensión afectiva, entre otras. La actuación dirigida a la dimensión afectiva, que supone la implicación emocional y la comunicación vivencial y emotiva de la propia experiencia, es la que menor atención recibe. Aparece combinada con elementos cognitivos y conductuales en estrategias como la *Clarificación de valores* o el *Juego de roles*, que propician la vivencia en primera persona de distintos roles y la comunicación de la experiencia vivida.

Finalmente nos hemos basado para organizar estas estrategias en un tercer eje referido a los **objetivos de educación en valores** que persigue cada una de ellas. Este criterio de los objetivos nos ha permitido clasificarlas en cuatro apartados:

- 1) Estrategias dirigidas a **desarrollar la capacidad de análisis**, distinguir los hechos, las distintas opciones, los valores implicados. Por ejemplo: *Análisis*

de valores y análisis crítico de la realidad o Análisis y comprensión conceptual.

- 2) Estrategias que persiguen básicamente el **desarrollo del juicio moral**, en las que se cuestiona la validez de la decisión tomada, se contrastan las diferentes opiniones y las consecuencias de cada decisión. Por ejemplo: *Clarificación de valores, Discusión de dilemas morales o Diagnóstico de situación.*
- 3) Estrategias cuyo objetivo fundamental es **desarrollar la capacidad de llegar a acuerdos** mediante el diálogo y la argumentación. En este caso se requiere que los miembros del grupo argumenten, expongan razones, las valoren críticamente y lleguen a algún tipo de síntesis. Por ejemplo: *Resolución de conflictos, Comprensión crítica o Estudio de casos.*
- 4) Estrategias que se centran en el **entrenamiento de habilidades y toma de conciencia** de las mismas (metahabilidades). Por ejemplo: *Habilidades comunicativas, Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo o Autorregulación y Autocontrol.*

A continuación se expone con detalle cada una de las estrategias citadas dando cuenta especialmente de sus objetivos, pasos o modo de aplicación, rol del alumnado y el del profesorado, condiciones para garantizar el éxito y modalidades. El orden en que se presentan responde al tercer criterio citado, los objetivos de educación en valores que persiguen.

5.2.1. ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN CONCEPTUAL

El objetivo de esta estrategia es la comprensión de conceptos y valores implicados en el pensamiento y la conducta moral. Se busca la objetividad en la definición de estos conceptos, pero al mismo tiempo se admiten modificaciones críticas y creativas (Galcerán, 1992).

Los ejercicios de análisis y comprensión de valores y conceptos parten siempre de un referente concreto que contextualice y facilite la reflexión teórica.

Dentro de esta estrategia se proponen dos formas de trabajo:

- ▶ La identificación y análisis de valores: que puede considerarse como una parte conclusiva dentro de otras estrategias más amplias como la discusión de dilemas morales o la clarificación de valores.
- ▶ La construcción conceptual: que es una estrategia independiente y tiene significado por sí misma.

El desarrollo de estas estrategias implica las siguientes fases:

- 1º) *Presentación y explicación*: este primer momento se dedica a introducir al alumnado en el significado del concepto, por ejemplo: la solidaridad.
- 2º) *Identificación*: en esta fase se desarrollan propiamente los ejercicios de identificación y análisis de valores. Se trata de analizar el concepto a partir de casos problemáticos o situaciones vividas. El término se estudia en relación a otros conceptos y valores, contextualizándolo siempre en situaciones concretas. Se trata de que el alumnado sea capaz de vincular los conceptos objeto de análisis a situaciones problemáticas, por ejemplo: la situación de los inmigrantes ilegales que viven en su barrio.
- 3º) *Modelaje*: en esta fase se realizan los ejercicios de construcción conceptual. Se trata de llegar a la máxima comprensión del término analizando los siguientes aspectos:
 - a) Definición del término (valor) que ha de incluir una breve explicación de su significado.
 - b) Ejemplos de situaciones en que tal concepto o valor se presenta.
 - c) Beneficios o ventajas que dicho valor suele producir.
 - d) Limitaciones o problemas que pueden surgir de la defensa de tal valor o de una presencia excesiva del mismo.
 - e) Valores similares y valores opuestos. Se trata de buscar valores que correlacionan positivamente y otros que entran en conflicto.

Al aplicar estas técnicas es importante dejar primero un espacio para el trabajo individual, asegurando así una reflexión más precisa y en profundidad en torno al concepto en cuestión. Posteriormente se puede pasar al trabajo en grupo intercambiando opiniones e intentando llegar a acuerdos en determinadas cuestiones. Finalmente se exponen las conclusiones grupales.

En este caso el papel del profesor se limita a motivar y guiar el proceso de reflexión y el comentario posterior, encaminando el pensamiento hacia los aspectos más significativos y fundamentales del término.

5.2.2. DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN

El diagnóstico de situación tiene por objeto el desarrollo de la capacidad de valorar las diferentes alternativas de solución a un problema y sus posibles consecuencias, a través de un diálogo organizado. La técnica parte de una situación en la que el protagonista ha tomado una decisión ante una situación problema, real o hipotética, en la que entran en conflicto diversos valores. Es el mismo punto de partida de los dilemas morales, con la diferencia que los dilemas se centran en la

discusión de las razones de la decisión tomada, mientras que el diagnóstico de situación busca sobretodo que se analice y se valore la decisión tomada: qué valores se ponen en juego, qué otras alternativas existen, cuáles serían las consecuencias... (Vilar J., 1992).

Se trata de una técnica muy útil para desarrollar la capacidad de análisis de situaciones complejas en las que se deben tener en cuenta un número más o menos importante de factores que influyen en esa situación, así como sus posibles consecuencias. Por otra parte, el diagnóstico de situación, potencia la habilidad para discernir entre alternativas diversas al considerar las consecuencias derivadas de cada una de ellas, así como los valores que se ponen en juego.

El diagnóstico de situación tiene tres momentos:

- 1º) Presentación de una situación conflictiva al alumnado con la sugerencia de que busquen criterios para juzgarla.
- 2º) Valoración de las consecuencias de las diferentes alternativas en relación con los valores que se ponen en juego en cada una de ellas.
- 3º) Emisión de un juicio, que viene a ser el diagnóstico de la situación, después de discutir en grupo las consecuencias de la decisión tomada.

En definitiva, el diagnóstico de situación trata de ayudar al alumnado a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que les rodea, a la vez que les ayuda a formar criterios y emitir juicios, teniendo en cuenta los diferentes niveles en que se mueve la persona y los distintos puntos de vista ante una misma situación.

5.2.3. CLARIFICACIÓN DE VALORES

La Clarificación de valores engloba un conjunto de métodos de trabajo propuestos por L. Raths y sus colaboradores (1967), cuya finalidad es ayudar al alumnado a reflexionar y ser consciente de aquello que valora, acepta o piensa.

Este procedimiento contribuye a que el alumnado se responsabilice de sus pensamientos, sus valores y sus emociones, haciendo que adquiera más confianza y seguridad en sí mismo, a la vez que aprende a enfrentarse constructivamente a las situaciones conflictivas.

La clarificación de valores supone un proceso que permite a la persona analizar, de manera crítica y creativa, su entorno, a la vez que le ayuda a escoger, de forma autónoma y racional, sus principios de valor, así como las opiniones y sentimientos, ante los diferentes conflictos de valor que plantea la realidad.

Los pasos que debe seguir el proceso de Clarificación de valores son los siguientes:

1) *Selección*: a través de un proceso de reflexión e introspección la persona realiza una elección que debe cumplir tres condiciones, ser tomada libremente y sin presiones, de entre diversas alternativas y tras considerar las posibles consecuencias de cada una de éstas. Sólo de esta manera lo elegido llegará a ser valioso y significativo para la persona y se convertirá en un elemento constitutivo de su "yo".

2) *Aprecio y estima*: este momento incide directamente en el área afectiva. Implica encontrarse bien y sentirse contento con la elección realizada. La persona disfruta de la propia elección y aprecia el valor o el principio elegido lo suficiente como para expresarlo o defenderlo en público. Cuando existe un valor como guía de la vida, produce satisfacción y se disfruta con él.

3) *Actuación*: esta fase se refiere especialmente a la dimensión comportamental. Supone actuar de acuerdo con la propia elección teniendo en cuenta que los valores o principios son los que orientan y guían nuestra conducta. Para que pueda considerarse que hay un valor presente, la vida misma debe ser afectada por él. No podemos considerar un valor aquello que pensamos como tal, pero que no llega a influir en nuestro comportamiento.

Las estrategias más utilizadas para poner en práctica este proceso de valoración son:

- ▶ *Diálogos clarificadores*: espontáneos o suscitados en torno a temas de interés en los que el profesor interviene haciendo comentarios y preguntas para ayudar a los alumnos a expresar sus opiniones y hacerles pensar sobre los aspectos que valoran más así como sobre los motivos de sus decisiones.
- ▶ *Hojas de valores*: en las que se presenta un breve texto informativo de un problema y, a continuación, una serie de preguntas respecto a la cuestión planteada, a fin de suscitar controversia y propiciar la reflexión individual y la discusión grupal.
- ▶ *Hojas de frases inconclusas o preguntas esclarecedoras*: que ayudan al alumno a reflexionar sobre sus preferencias personales y valores. Por ejemplo: "Si me encuentro una cartera con dinero..." o "¿Qué harías si te acusan de algo que no has hecho?"...

Investigaciones llevadas a cabo con este método parecen indicar su efecto positivo tanto en el rendimiento académico, como en la mejora de la autoestima y del sentido de control personal. Asimismo, se extrae de estos estudios que la Clarificación de valores mejora la conciencia de las prioridades de valores, pero no parece causar cambios significativos en dichas prioridades. Por último se observa

que en algunos casos la utilización repetida de estas técnicas puede producir cambios de conducta en orden a estimular a sujetos apáticos e inseguros.

5.2.4. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

La discusión de dilemas morales es uno de los recursos propuestos por Lawrence Kohlberg creador de la teoría del desarrollo moral, para potenciar el desarrollo del juicio moral. Su supuesto teórico es que mediante la reflexión y discusión a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión a la persona, se pueden crear las condiciones que impulsen el avance hacia niveles superiores de juicio moral.

Los dilemas son breves narraciones de situaciones que implican un conflicto de valores que requiere una toma de decisión individual, por lo que el alumnado tendrá que definirse y razonar moral y lógicamente su elección. Por regla general, la situación presenta una disyuntiva en la que las dos posturas posibles son igual de factibles y defendibles.

El procedimiento se estructura como sigue:

- 1º) Se presenta al grupo un dilema moral adecuado a su edad y madurez, y se les pide que reflexionen acerca de lo que haría cada uno en el lugar del protagonista.
- 2º) Después de la lectura y reflexión individual, se forman grupos de aproximadamente cinco personas en función de su respuesta y, de forma voluntaria, se pasa a la exposición y diálogo sobre la situación planteada y sobre las distintas razones pensadas por los participantes.
- 3º) Por último se ponen en común las razones y se discute en gran grupo. El educador puede hacer alguna reflexión si ve que la discusión decae, pero debe evitar dar su opinión para no condicionar.

Según su contenido o la situación analizada, los dilemas se pueden clasificar en tres tipos:

- a) Dilemas morales *hipotéticos*: son los que plantean problemas abstractos, de conflicto entre intereses y derechos, o entre valores, con situaciones y personajes poco definidos y que tienen muy poca o ninguna relación con el contexto real del alumnado.
- b) Dilemas morales *reales*: son los que se extraen de acontecimientos históricos, o situaciones de la actualidad cercana.

- c) Dilemas morales *vivenciados* por el alumnado: son aquellos originados en el contexto diario de los participantes.

Los primeros favorecen la calidad del razonamiento pero carecen de la riqueza y variedad que la propia experiencia puede aportar. Los reales y vivenciados son más motivadores y facilitan la implicación lo que redundará en beneficio de la complejidad de las argumentaciones.

El trabajo sistemático y continuado a partir de la discusión de dilemas, unido a otras condiciones y variables ayuda al desarrollo del juicio moral. La situación de conflicto hace que se pongan en cuestión juicios más o menos automatizados, y que se planteen nuevos interrogantes y dudas surgidos durante el proceso de reflexión, que amplían y enriquecen la toma de decisión. Por otra parte, también resulta de gran valor la posibilidad de conjugar la reflexión individual con la interacción con el grupo de forma dialógica, enriqueciendo el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de los otros componentes del grupo (Payá, M., 1994).

Habrà que tener en cuenta algunas condiciones para garantizar el éxito de este procedimiento:

- a) Es necesario contar con un clima abierto y de confianza en el que todos se sientan aceptados y respetados.
- b) La disposición espacial y el tamaño del grupo debe facilitar la expresión y el intercambio de opiniones.
- c) La discusión de dilemas resulta mucho más interesante y enriquecedora cuando los participantes tienen interiorizadas las capacidades de escuchar y comunicar.
- d) El contenido del dilema debe ser adecuado al nivel intelectual y evolutivo del alumnado.

5.2.5. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Rafael Grasa (1994) plantea la necesidad de aprender a enfrentarse con los problemas surgidos de las relaciones interpersonales y propone un método de análisis de conflictos y de mediación en la resolución de los mismos.

De entre las diferentes formas de afrontar un conflicto el autor considera que las más interesantes y útiles en el contexto educativo son la negociación y la colaboración. La primera supone un intercambio de posturas dentro de cierto antagonismo: se plantean las posturas en conflicto y a partir de ahí se van produciendo sucesivas concesiones para aproximar los puntos de vista enfrentados.

El papel del mediador consiste, en este caso, en clarificar los puntos mínimos irrenunciables, de cada parte a la otra. La colaboración, por el contrario, parte de una situación cooperativa para hallar una solución que amplíe las ganancias de ambas partes, a partir del trabajo conjunto. La mediación en este caso se dirige a lograr la identificación de esos intereses compartidos.

Propone una serie de pasos para analizar los conflictos:

- 1) Separar los tres aspectos presentes en el conflicto: personas, procesos y problema.
- 2) Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema, que supone: a) establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; b) concretar los asuntos más importantes que tratar; c) distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno de los implicados.
- 3) Facilitar y mejorar la comunicación entre las partes: controlando las dinámicas destructivas (generalizar excesivamente el problema, estereotipar a las personas...) y creando un ambiente de diálogo para buscar soluciones reales y constructivas.
- 4) Trabajar sobre los problemas concretos de las personas implicadas.

Respecto al procedimiento para abordar la resolución del conflicto Montserrat Paya (1992) hace la siguiente propuesta:

- a) Definir el problema y ser consciente de los sentimientos que provoca en la persona o personas implicadas.
- b) Describir las características del problema.
- c) Elaborar soluciones alternativas.
- d) Evaluarlas y seleccionar la mejor teniendo en cuenta su adecuación a la realidad, así como las ventajas e inconvenientes que implica cada alternativa.
- e) Explicar la realización de la solución: se trata de profundizar en la propuesta elegida elaborando un completo plan de acción.
- f) Valorar la aplicación de la solución una vez aplicada.

La tarea del mediador consiste, en esta ocasión, en hacer posible una visión global del conflicto, algo que no puede tener cada parte por sí sola. Para facilitar el

análisis del conflicto desde ángulos y perspectivas diferentes el mediador cuenta con procedimientos como:

- 1) Subrayar las coincidencias entre los diferentes puntos de vista.
- 2) Presentar el problema en términos concretos y manejables subrayando su resolubilidad.
- 3) Ayudarles con distintos procedimientos a ponerse en el lugar del otro y a ver el problema desde ese punto de vista.
- 4) Plantear diversas alternativas de solución y valorar sus consecuencias.

Esta propuesta de resolución de conflictos con la ayuda de un mediador no garantiza el éxito, pero es un acercamiento constructivo a la resolución de los mismos.

5.2.6. COMPRENSIÓN CRÍTICA

La comprensión crítica pretende impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, acerca de un tema que implica un conflicto de valores, con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados en el mismo y a la vez comprometerse en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. Consiste por tanto en recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora (Martín, X., 1992).

El uso de esta estrategia es fundamental en la educación moral ya que, además del desarrollo de las habilidades morales básicas (autoconocimiento, autorregulación...), el desarrollo moral requiere la comprensión crítica de la realidad moral en que está implicado el alumnado (Puig, 1994).

El punto de partida para trabajar la comprensión crítica es una información que se puede presentar en formatos diversos, desde cualquier modalidad de texto escrito (artículo de prensa, poema, novela, redacción...), a expresiones icónicas (dibujo, fotografía, película...), o auditivas (canción, encuesta, reportaje radiofónico...). Basta con que se trate de elementos informativos suficientemente representativos, que contengan las distintas voces y opiniones a propósito del problema controvertido en cuestión.

La modalidad más común es la denominada *Diálogo a partir de un texto*. Los pasos a seguir en un proceso de comprensión crítica son:

- 1º) Presentar temas controvertidos, temas socialmente significativos y problemáticos que sean relevantes para las personas implicadas.
- 2º) Comprensión previa del texto: que implica, en un primer momento, entender el contenido del texto, para pasar más tarde a una interpretación personal.

- 3º) Comprensión científica de la realidad: en algunos casos resulta de interés conocer las aportaciones científicas al tema.
- 4º) Comprensión y crítica: es el punto clave del proceso, en el que se establece un diálogo que permite el intercambio de puntos de vista, así como el ejercicio del respeto mutuo y la tolerancia.
- 5º) Compromiso: el último paso es el que conecta la teoría con la realidad, ya que supone la implicación activa en la transformación de la realidad que se ha considerado.

Otras propuestas metodológicas que pueden ser útiles para la comprensión crítica de las realidades morales son:

- ▶ *Confrontación y análisis de los valores* que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos.
- ▶ *Problemas, hipótesis y comprensión crítica*: a partir de una cuestión social controvertida la clase formula hipótesis sobre las causas y las consecuencias que comporta el tema estudiado.
- ▶ *Escribir para comprender críticamente*: se basa en la concepción de la escritura como una actividad que permite ordenar la realidad y formar la conciencia del escritor. Comentario escrito que incluye la extracción de ideas principales, explicación de las mismas y toma de postura personal ofreciendo una justificación racional y un juicio crítico.
- ▶ *Lectura individual, reflexión y anotación* de aspectos interesantes. Esta modalidad se puede completar con una guía de preguntas a responder por escrito, que facilitan la profundización en el tema.

5.2.7. HABILIDADES COMUNICATIVAS

Las habilidades comunicativas son un objetivo básico de la educación moral, pero también podemos considerarlas como un instrumento necesario para el desarrollo de esta.

A menudo comprobamos, al aplicar una técnica de educación moral, que no se logran los objetivos previstos porque surgen dificultades comunicativas como por ejemplo: la falta de capacidad de escucha, la falta de habilidad para ponerse en el punto de vista del otro, la dificultad para comprender las argumentaciones del otro o para ceder ante un argumento mejor. El entrenamiento de las habilidades comunicativas en el aula se propone superar estas interferencias. Para ello Cinta

Portillo (1994) sugiere algunas orientaciones didácticas basadas en la construcción del conocimiento compartido, que pueden ser de gran utilidad para la educación moral:

- 1) Definir los propósitos de la conversación e intentar mantenerlos durante la misma.
- 2) Explicitar a los alumnos el guión de la actividad para que puedan construir expectativas de participación.
- 3) Propiciar la construcción conjunta de la conversación y, para ello, dar pie a que los alumnos puedan aportar ideas espontáneas sobre el contenido o realización de la misma.
- 4) Tomar en consideración siempre cualquier aportación de un alumno.
- 5) Estimular el pensamiento del alumnado no enjuiciando sus aportaciones.
- 6) Potenciar la discusión para provocar el desequilibrio cognitivo en el alumnado y la reequilibración a través de preguntas y argumentaciones.
- 7) Mantener y actualizar los conocimientos y actitudes que se adquieren a través de recapitulaciones y resúmenes hechos por los propios alumnos.
- 8) Explicitar los marcos de referencia de las aportaciones de cada uno para poder compartirlos.
- 9) Potenciar en el alumnado la necesidad de explicitar al máximo el propio pensamiento y solicitar la explicitación de los otros, a fin de garantizar la comprensión compartida.
- 10) Habitarse a confirmar la comprensión de una idea antes de interpretarla o de pasar a tratar algo nuevo.
- 11) Propiciar la expresión y defensa de puntos de vista diferentes, aprender a conocerlos y tratar de armonizarlos.
- 12) Utilizar un nivel de lenguaje comprensible para la clase.
- 13) Intervenir con un nivel comprensible para el grupo, pero ligeramente superior para estimular el desarrollo potencial.
- 14) Propiciar el cumplimiento de dos principios básicos: ser uno mismo (autonomía) y colaborar con el grupo (cooperación).
- 15) Propiciar el mantenimiento de los compromisos contraídos.
- 16) Mantener la conversación con el interés de construir algo entre todos, como proceso y no como producto.
- 17) Evitar los juicios sobre las aportaciones, lo cual no implica que no se permita manifestar coincidencias o discrepancias.
- 18) Realizar preguntas que lleven al alumnado a pensar, argumentar, generar hipótesis, para así facilitar su comprensión de los principios que rigen un conflicto de valores.
- 19) Ayudar al alumnado a descubrir el placer y la necesidad de comprender a los demás y de lograr que los demás nos comprendan. Desarrollar en definitiva el deseo de comunicarse

Asimismo, partiendo de otras aportaciones de análisis sociolingüísticos y etnográficos, Cinta Portillo hace las siguientes sugerencias didácticas:

- a) Permitir que la iniciativa en la conversación sea compartida entre profesorado y alumnado.
- b) Establecer normas de circulación conversacional entre todos los participantes y actualizarlas ante las nuevas situaciones.
- c) Distribuir los turnos de palabra teniendo en cuenta:
 - ✓ Potenciar la participación equitativa de todos los alumnos.
 - ✓ Limitar a un máximo del 30% el tiempo de intervención del profesorado.
 - ✓ Potenciar la comunicación cruzada entre los alumnos.
 - ✓ Intentar evitar los solapamientos de dos o más intervenciones.
 - ✓ Propiciar el respeto del turno de palabra.
 - ✓ Potenciar que los turnos de palabra se usen para intervenir en relación con otras participaciones a fin de construir un diálogo y no sólo discursos paralelos.

El entrenamiento de las habilidades comunicativas se revela a la luz de estas sugerencias como una herramienta esencial para el desarrollo de muchas de las estrategias de educación moral que se exponen en este capítulo.

5.2.8. AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONTROL

Uno de los elementos clave en la educación moral es el desarrollo de competencias y conductas que potencien la autorregulación y el autocontrol del alumnado. El logro de la autorregulación implica, por una parte, libertad y responsabilidad, y por otra, conformidad y aceptación de los valores vigentes en la sociedad (López, 1994).

Las estrategias de autorregulación de la conducta están dirigidas a:

- Ayudar a los alumnos a mejorar su conducta en función de criterios propios.
- Ayudar a equilibrar posibles desarmonías o faltas de la propia conducta.
- Facilitar la toma de compromisos y la corrección de conductas no deseables.
- Propiciar la mejora del autoconcepto y la autoestima.

Para trabajar la capacidad de autorregulación se requieren dos condiciones:

- 1) Motivar a la persona, concienciarla para que sea ella la que decida modificar su conducta.

- 2) Enseñarle y hacer que practique las técnicas de autorregulación y autocontrol.

El proceso de autorregulación y autocontrol se concreta en una serie de pasos:

- 1º) La persona reconoce que se encuentra en una situación problemática.
- 2º) Analiza el medio y determina las variables que pueden condicionar la aparición de conductas incontroladas.
- 3º) Formula un plan para controlar las variables que producen la conducta inadecuada y prevenir de este modo su aparición.
- 4º) Pone en práctica el plan y lo autoevalúa.

En cuanto al papel del educador, consiste en ayudar al alumno mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje a que pase progresivamente del heterocontrol al autocontrol y a la autorregulación de su propia conducta. Para ello el profesorado deberá:

- ✓ Dar pautas y criterios que permitan al alumno ser consciente de su conducta y modificarla.
- ✓ Presentar modelos de nuevas conductas y destrezas que faciliten al alumno el logro de los objetivos fijados.
- ✓ Motivar y orientar al cambio de conducta proporcionando información correctiva.
- ✓ Ayudar al alumno a autoevaluarse evitando las sanciones negativas.

Las diferentes estrategias que se proponen para desarrollar estas competencias se pueden agrupar en dos bloques:

Bloque I Actividades orientadas a trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación en presencia del profesor. Se trata de actividades que desarrollan en el alumnado habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimizar el autocontrol en los ámbitos social y escolar. Entre estas se encuentran las técnicas de:

- a) *Autodeterminación de objetivos*: que consiste en enseñar al alumno a proponerse metas o criterios de actuación y ajustarse a los mismos.

- b) *Autoobservación*: que permite al alumno tomar conciencia de su conducta y ser capaz de analizar las causas y consecuencias de la misma como un espectador.
- c) *Autoevaluación*: que permite comparar entre los objetivos propuestos y la observación de la conducta.
- d) *Autorrefuerzo*: que se desarrolla a través de técnicas como los contratos de contingencias o los autocontratos, en los que el alumnado aprende a interiorizar la satisfacción o insatisfacción en función de la adecuación de su conducta a las metas previstas.

Estas técnicas son fundamentales dentro del desarrollo de las competencias autorreguladoras, (Pantoja, 1986).

Bloque II Actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumnado. En estos casos el protagonismo se ve desplazado del profesorado hacia el alumnado, de manera que éste pueda adquirir competencias autorreguladoras (Fábregas y García, 1988). Se trata de actividades como:

- a) *Ajuste de la conducta*: que consiste en diseñar situaciones en las que se propone la adaptación progresiva a unas normas autoimpuestas.
- b) *Sentido de la responsabilidad*: que se consiste en desarrollar actitudes como la asunción de la responsabilidad de los propios actos, el cumplimiento de compromisos adquiridos o el respeto a los demás y a las cosas que nos rodean.
- c) *Técnicas de autocontrol*: que potencian la actitud de aceptación frente a situaciones problemáticas, la anticipación de las consecuencias de la propia conducta y de las expectativas o el control para demorar la propia conducta.
- d) *Autorregulación del estrés y la tensión*: que implica la autoobservación de reacciones ansiógenas, el análisis y modificación del medio en que se produce la ansiedad, y el desarrollo de estrategias de canalización de la tensión a través de la expresión de los sentimientos o por medio de técnicas de relajación y autorrelajación.
- e) *Autoverbalización y verbalización*: el lenguaje interior puede ser un instrumento de organización y control de la actividad voluntaria.

5.2.9. APRENDIZAJE ESTRUCTURADO

El desarrollo de la competencia social del alumnado tiene una importancia crítica tanto desde el punto de vista cognitivo como desde la formación moral. La educación moral debe potenciar el desarrollo de comportamientos y actitudes que posibiliten una interacción social positiva. Es necesario, por tanto, enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación, no sólo para mejorar las relaciones con los demás, sino también para asimilar los roles y normas de la sociedad. Se trata de que el aprendizaje de habilidades sociales, posibilite tanto la adaptación social y emocional de la persona, como la coherencia entre juicio y conducta moral.

Para lograr este objetivo, las habilidades sociales que debería contemplar un currículum de educación moral serían:

- ▶ Habilidades prosociales y sociales: necesarias para la interrelación y comunicación positiva con los demás.
- ▶ Habilidades afectivas: posibilitan el conocimiento de los sentimientos y emociones propias y de los demás.
- ▶ Habilidades para solucionar conflictos: que permiten hacer frente al estrés y los problemas personales, interpersonales y sociales.
- ▶ Habilidades para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones.
- ▶ Habilidades personales de autorregulación y autocontrol .

La estrategia que se ha revelado como más eficaz en la enseñanza de habilidades sociales es el método de *Aprendizaje Estructurado* propuesto por autores como Michelson (1987) y Goldstein (1989), que supone una aproximación multifacética para extremar la probabilidad de que los comportamientos se prolonguen después de la enseñanza-aprendizaje.

El entrenamiento de habilidades sociales siguiendo el modelo de *Aprendizaje Estructurado* propuesto por estos autores consta de cinco pasos:

1.- *Pre-entrenamiento o Discusión*: en este primer paso se da a conocer la habilidad seleccionada y se propicia una discusión en gran grupo acerca las ventajas que aporta el dominio de dicha habilidad, así como de las desventajas que implica no poseerla. Este primer acercamiento servirá para motivar a los chicos y despertar su interés por aprender esa habilidad.

2.- *Modelado*: en este paso se proporciona al alumnado ejemplos directos de la habilidad en cuestión. El profesor hace de modelo y actúa utilizando correctamente la habilidad a enseñar en una escena que resulte familiar al grupo. En esta representación el profesor mostrará al grupo no sólo su conducta explícita sino también sus reflexiones, verbalizando los pensamientos que sean importantes para el

desarrollo adecuado de la habilidad. Para garantizar el máximo aprovechamiento de este modelo se informa previamente al alumnado de los pasos a seguir para realizar con éxito dicha habilidad, y se les entregan en una ficha o se escriben en la pizarra. Por ejemplo, si la habilidad a entrenar fuese *Enfrentar un conflicto*, los pasos sugeridos podrían ser:

- a) Describir cuál es el problema.
- b) Buscar posibles soluciones, cuantas más mejor.
- c) Seleccionar la mejor teniendo en cuenta las consecuencias y obstáculos de cada opción.
- d) Concretar el modo en que se pondrá en práctica la opción elegida.
- e) Evaluar la efectividad de la solución.

3.- *Interpretación o role-playing*: Los alumnos practican por parejas la habilidad aprendida utilizando situaciones diversas, preferiblemente situaciones de la vida real. La práctica continúa hasta que todos ejecuten la habilidad correctamente.

4.- *Retroalimentación o crítica constructiva*: Después de cada role-playing se hará una valoración de la actuación para suministrar al alumno información sobre cómo ha representado el papel asignado, indicando el grado en que la respuesta se aproximó al objetivo. En primer lugar, el grupo opina sobre la ejecución de la habilidad, en segundo lugar, el propio alumno hace su autocrítica, y por último el monitor valora positivamente los logros alcanzados y el esfuerzo realizado.

5.- *Generalización*: Al final se concretan tareas individuales para llevar a cabo en ambientes reales, a fin de conseguir que la habilidad aprendida pase a formar parte del repertorio de conductas naturales del alumno.

5.2.10. JUEGO DE ROLES O ROLE-PLAYING.

El juego de roles o role-playing consiste en dramatizar a través del diálogo y la improvisación una situación que presente un conflicto con trascendencia moral (Xus Martín, 1994). La esencia del role-playing es el compromiso del grupo en un conflicto y la actitud de intentar resolverlo. Esta técnica ayuda a los alumnos a explorar sus sentimientos, comprender sus actitudes, valores y percepciones, desarrollar sus capacidades de resolución de problemas y examinar los temas desde múltiples y variadas perspectivas (Joyce, B. y Weil, M., 1985). El objetivo último de esta técnica es favorecer el desarrollo de la perspectiva social y la empatía.

El proceso clásico del role-playing sigue cuatro etapas:

- 1) *Calentamiento*: momento inicial en el que se crea un clima de confianza y se anima al grupo considerar la importancia del tema o problema a tratar.

- 2) *Preparación de la dramatización*: en la que el educador aporta todos los datos sobre la dramatización, indicando claramente cuál es el conflicto, que personajes intervienen y que escena se representa. No se concreta la actuación de los personajes, ya que es fundamental dejar un amplio margen a la improvisación. Se distribuyen los roles y los personajes tienen unos minutos para preparar su actuación. El papel de los espectadores será observar con atención las actitudes, intereses, sentimientos..., en juego durante la actuación.
- 3) *Dramatización*: cada personaje asume su rol y juntos improvisan una escena en la que lo importante es que se reflejen los distintos puntos de vista para propiciar el debate posterior.
- 4) *Debate*: en el que se analizan y valoran los distintos elementos de la situación interpretada: cuál era el problema, qué sentimientos han entrado en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecían más adecuadas, cuáles menos, etc.

El juego de roles pone al alumnado en una situación que le permite:

- ✓ ser consciente de lo que pasa al vivir en primera persona esa situación.
- ✓ tomar conciencia de las interacciones que se desarrollan en el grupo en que se integra.
- ✓ comprender el papel que representan los otros personajes y las relaciones que se establecen entre ellos.
- ✓ y tomar conciencia personal de los propios actos y reacciones.

En cuanto al papel del educador es básicamente el de facilitar y coordinar la discusión. Para ello deberá favorecer un clima de confianza y serenidad en el grupo, asegurando que las intervenciones de cada uno serán respetadas y tenidas en cuenta. También deberá ayudar al grupo a elaborar y profundizar en sus propios argumentos, contrastando puntos de vista alternativos, explorando distintos aspectos del problema y cuestionando las consecuencias de cada decisión. Por último ayudará a la alumnado a hacer uso de la experiencia adquirida en el role-playing para planificar los cambios de comportamiento deseados.

La estrategia de role-playing presenta diversas variantes que pueden hacer que resulte más eficaz según los objetivos o las condiciones en que se aplique (Martín, 1994):

- 1) *Role-playing en la pizarra*: partiendo del dibujo en la pizarra de un personaje (por ejemplo un niño con cara de disgusto tras un suspenso), se describe la situación que vive y los sentimientos que le provoca, y se

suscita el debate con preguntas sobre la vivencia del personaje y posibles paralelismos con las experiencias personales del grupo.

- 2) *Conferencia de prensa*: el profesor dibuja la cara de un personaje famoso y explica algunos rasgos de su carácter. El grupo piensa en una serie de preguntas que plantearía a este personaje, y un voluntario representa su papel y contesta a las preguntas de la clase.
- 3) *Silla vacía*: es una variante del anterior, en este caso dos o tres alumnos ocupan la silla que simbólicamente se ha asignado al personaje y responden a las preguntas.
- 4) *Resolución de conflictos*: cada alumno explica brevemente, por escrito, una situación conflictiva que ha vivido recientemente con otra persona. A continuación elige al azar uno de los conflictos y la clase se divide en dos grupos que representan a las dos personas implicadas. A través de la discusión deberán llegar a una solución compartida y aceptada por los dos personajes.
- 5) *Historia problema*: el profesor cuenta una historia en la que se plantea un problema no resuelto, y los alumnos deben llegar a una solución mediante la dramatización de esa situación.
- 6) *Auto role-playing*: en este caso se plantea un conflicto interno, por ejemplo: “a Hector lo llaman de un equipo de baloncesto profesional y si acepta debe irse a vivir fuera de su ciudad y dejar atrás a sus amigos y a su novia”. Se colocan dos sillas, una representa su entorno actual y la otra la vida lejos de su ciudad. Una sola persona asume los dos papeles y se va cambiando de silla y argumentando en defensa de ambas posturas.
- 7) *Role-playing múltiple*: la clase se divide en varios grupos que van a representar la misma situación de forma independiente. Por ejemplo, se plantea la situación de pedir disculpas y cada grupo elabora una lista de situaciones en las que hacerlo (después de poner la zancadilla a un compañero en un partido, por fallar a una cita...). Cada grupo elige una situación, especifica los caracteres de los dos personajes y pasa a interpretar la escena.
- 8) *Soy el jurado*: el profesor selecciona cuatro casos en los que el delito es el mismo (por ejemplo: robar), pero las circunstancias diferentes (por ejemplo: un hombre que lleva mucho tiempo buscando trabajo, una mujer en las mismas circunstancias, un hombre en paro sin interés por trabajar y una mujer en las mismas circunstancias). La clase se divide en cuatro grupos y cada uno deberá hacer de jurado del personaje que le haya

tocado. Después se ponen en común las sentencias y se comparan los criterios que han influido en cada caso para condenar o absolver al reo.

- 9) *Dificultades de decisión*: se plantea un caso en el que se da un conflicto de toma de decisión (por ejemplo: seguir estudiando o dedicarse a la música profesionalmente). En la escena intervienen dos personajes, el que vive el conflicto y alguien que le ayuda a tomar la decisión. Los espectadores deben responder a una serie de preguntas: ¿está bien definido el problema?, ¿están claras las alternativas de solución?, ¿se han analizado las diferentes consecuencias de cada alternativa? ¿hay alguna circunstancia que no están teniendo en cuenta?. Después de la escenificación se inicia el debate.
- 10) *Role-playing escrito*: el profesor propone un tema de discusión entre dos personajes (por ejemplo: Carlos quiere tener una moto y su padre se niega). Durante tres minutos cada alumno escribe un diálogo entre estos dos personajes, después se ponen en común y se comparan las argumentaciones.

5.3. PROCEDIMIENTOS BASADOS EN EL MODELO TRIDIMENSIONAL (COGNICIÓN-EMOCIÓN-ACCIÓN)

Dedicamos este apartado a exponer en primer lugar los procedimientos psicoeducativos sistematizados por el Modelo Tridimensional (Cognición-Emoción-Acción) en que se basa nuestra investigación, y a comentar a continuación las condiciones para lograr la máxima eficacia de los mismos.

Hernández (1995) afirma que el aula es un escenario incomparable para el desarrollo de los objetivos afectivos y sociales, y para sacar el máximo provecho a este potencial propone una sistematización de procedimientos para la educación afectivo-adaptativa en clase. Su taxonomía esta organizada siguiendo varios criterios:

- 1) Basándose en la tridimensionalidad psicológica en que se estructura su modelo integral del funcionamiento humano, que entiende la personalidad como una interrelación entre aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, distingue:
 - Procedimientos cognitivos: que a través de la información ayuden a conocer y modificar modos inadecuados de interpretar la realidad (moldes-cognitivos).

- Procedimientos afectivos: que favorezcan la descarga emocional, en unos casos, y la sensibilización en otros.
 - Procedimientos conativos o conductuales: que modifiquen, a través del manejo de antecedentes y consecuentes, los comportamientos impropios.
- 2) Centrándose en la actividad del profesor y en la actividad del alumno, y teniendo en cuenta las diferentes modalidades de interacción que se producen en la situación de enseñanza aprendizaje, distingue:
- Actuación directa del profesor sobre la clase.
 - Interacción entre iguales.
 - Realizaciones individuales de cada alumno.
 - Interacción individual profesor - alumno.
- 3) Por último, teniendo en cuenta la incidencia del procedimiento distingue entre procedimientos directos e indirectos.

A continuación se exponen siguiendo estos tres criterios de clasificación los procedimientos de educación afectivo-adaptativa sugeridos por este Modelo Tridimensional.

5.3.1. PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS

Estos procedimientos se basan en el poder “energizante” de la información. Su objetivo es propiciar, a través de la aportación de información clara y bien estructurada, la detección de modos inadecuados de interpretar y valorar la realidad y su sustitución por otros modos más adaptativos. Al hablar de modos de interpretar la realidad nos referimos a los “*moldes cognitivo-afectivos*” expuestos con detalle en el capítulo 4 en el que presentamos el Modelo Tridimensional de educación en valores de Pedro Hernández. Este modelo de intervención para la mejora personal coincide con otros tratamientos cognitivos como los propuestos por Ellis (1962) o Beck (1970), entre otros autores, que también persiguen sustituir pautas de pensamiento o informaciones inadecuadas por otras más constructivas. ¿De que estrategias podemos valernos para el conocimiento y modificación de estos “*moldes cognitivo-afectivos*”? (véase cuadro 5.1)

Cuadro 5.1		
Procedimientos cognitivos		
1. Procedimientos centrados en contenidos comportamentales	1.1. Papel predominante del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario temático • Exposición temática
	1.2. Papel activo por igual de ambos	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo temático
	1.3. Papel predominante de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Coloquio temático • Elaboración temática
2. Procedimientos basados en el comportamiento del alumnado	2.1. Tratamientos indirectos	• Inoculación de expectativas
		• Valoración y feed-back.
		• Implicación inducida
	2.2. Tratamiento directo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis experiencial • Explicitación y revisión de compromisos
Fuente: Elaborado a partir de Hernández, 1995; p.237.		

1. Procedimientos centrados, teóricamente, en temas comportamentales.

1.1. Papel predominante del profesor o educador.

- *Comentario temático:* el profesor hace una breve observación, reflexión o recomendación acerca de algún aspecto del comportamiento humano. Puede ser oral o por escrito.
- *Exposición temática:* a través del lenguaje directo o figurado, el profesor desarrolla un tema en el que define, explicita y aclara las causas, condiciones o consecuencias de algún aspecto comportamental. Viene a ser una lección relativa a aspectos comportamentales, que se expone oralmente o en forma de lecturas seleccionadas acerca de ese comportamiento.

1.2. Papel activo por igual en el profesor y en los alumnos.

- *Diálogo temático:* se establece un intercambio de opiniones e impresiones entre el profesor y uno o varios alumnos, dentro o fuera de la situación instruccional, y en relación con algún tema comportamental, no referido directamente a las propias experiencias. Su éxito estriba en el valor instruccional del diálogo socrático, a través del cual el profesor facilita el protagonismo del alumnado.

1.3.- Papel predominante de los alumnos.

- *Coloquio temático:* los alumnos tratan de forma oral e interactiva un tema comportamental. Pueden hacerlo en subgrupos y luego ponerlo en común o tratarlo directamente en gran grupo. El profesor decidirá en que grado se implica, pudiendo participar sólo como elicitador de la actividad y testigo o interviniendo con un rol semidirectivo o directivo en el coloquio.
- *Elaboración temática:* el alumnado realiza por escrito y de forma individual o grupal, apreciaciones, relaciones, interpretaciones, aplicaciones, etc., sobre un tema comportamental propuesto. La elaboración puede ser abierta o guiada por un texto incompleto. Este procedimiento puede ser útil como elemento motivador al inicio de un tema, también como cierre para consolidar, o como estrategia central para propiciar la reflexión.

2. Procedimientos basados en el comportamiento de los alumnos.

2.1. Tratamientos indirectos.

- *Inoculación de expectativas:* en este caso el profesor transmite a los alumnos creencias y estimaciones constructivas sobre sus capacidades, su identidad personal, su comportamiento posible o sobre las propias situaciones que atraviesa. Esta comunicación puede hacerse por escrito o verbalmente, pero la que se ha demostrado más eficaz en estos casos es la comunicación no verbal, los mensajes que se infieren de los gestos, miradas y movimientos del profesor llegan al alumnado con más fuerza. Esta estrategia se puede utilizar para potenciar las expectativas de un alumno o del grupo sobre sí mismo (modalidad directa) o para modificar las expectativas del grupo hacia un alumno determinado (modalidad indirecta).
- *Valoración y feed-back:* el profesor emite un criterio cuantitativo, gráfico o cualitativo sobre un tipo de comportamiento del alumnado. Los objetivos de estas valoraciones son motivar y consolidar conductas; orientar y tomar conciencia de los logros y de lo que queda por conseguir; presentar modelos de conducta a imitar o rechazar, y generar la implicación del alumnado y su identificación con los objetivos del profesor, al utilizar el “nosotros” en sus valoraciones.
- *Implicación inducida:* el profesor plantea cuestiones que, de forma indirecta, logran que el alumnado tome conciencia o se interese por algún proyecto, reflexione o se autoanalice respecto a una determinada situación. Puede hacerse por medio de un cuestionario, en un coloquio o una comunicación del profesor, la clave está en crear contradicción para suscitar la toma de conciencia y el análisis.

2.2. Tratamiento directo.

➤ *Análisis Experiencial*: se trata de la descripción, explicación y toma de decisión acerca de algún aspecto de la experiencia personal del alumno. El alumno puede realizar este análisis de diferentes maneras:

- a) elaboración escrita.
- b) entrevista individual.
- c) reflexión en pequeño o gran grupo.

La expresión experiencial va acompañada del análisis de las características y condiciones del problema (descripción) y de sus causas (explicación), así como de la búsqueda de las posibles alternativas a tomar (decisión). Se trata de un procedimiento muy completo que puede englobar a todos los demás. El profesorado deberá estar entrenado en habilidades de entrevista (empatía, clima, preguntas reductoras de reactancia, etc.) y de guía de grupo (conducción socrática, conciencia de tensiones encubiertas, etc.).

➤ *Explicitación y revisión de compromisos*: consiste en propiciar que los alumnos, individualmente o en grupo, establezcan abiertamente intenciones de cambios en aspectos concretos del comportamiento, con la posibilidad de ser evaluados posteriormente.

Respecto a estos procedimientos cognitivos es necesario puntualizar que, si queremos garantizar su eficacia, es necesario acompañarlos de otros procedimientos conductuales y afectivos, y en todo caso tener en cuenta las siguientes consideraciones de Hernández (1989) al respecto:

- a) El alumno debe comprender y aceptar la información, de acuerdo con lo señalado por McGuire (1968, 1969) en su teoría de los dos factores de la persuasión. Esto supone que la nueva información debe conectar con el “área de aceptación” y que el alumno se implique y manifieste sus dudas, problemas, inconvenientes, logrando así que se desvanezcan los efectos de inmovilidad del “área de indiferencia”, o los efectos negativos del “área de rechazo” (Sherif y Hovland, 1961)
- a) Es importante que se expongan y analicen previamente los argumentos opuestos (contrapropaganda). A este respecto, la comunicación “por los dos lados” parece ser efectiva.
- b) Verbalizar la actitud en intenciones de cambio (Fishbeim y Ajzen, 1975; Hoffman, 1984).
- c) Analizar las distintas situaciones y condiciones donde se va a desarrollar la nueva conducta previendo los posibles inconvenientes.
- d) Especificar la intencionalidad en compromisos muy concretos o fáciles de ejecutar para garantizar la posibilidad de éxito.

- e) Entrenar, previamente, los nuevos comportamientos de forma imaginativa.
- f) Prever las insatisfacciones iniciales con el nuevo cambio, originadas por las expectativas propias y del entorno social.
- g) Concretar futuros encuentros para la revisión de compromisos.
- h) Secuenciar los encuentros pasando de más frecuentes al principio a más distanciados progresivamente.
- i) Reforzar los logros y analizar las causas de los posibles fallos, buscando alternativas que permitan consolidar los cambios.

5.3.2. PROCEDIMIENTOS AFECTIVOS

En cuanto a los procedimientos afectivos tratan de propiciar la mejora de los niveles de adaptación a través del control y canalización de los sentimientos y emociones. La clave en estos procedimientos está en la expresión vivencial y emotiva, y esta puede ser directa o indirecta (véase cuadro 5.2). Con estos procedimientos afectivos se pretende:

- Desbloquear aquellas vivencias (experimentadas o imaginadas) de fuerte carga emocional que producen desasosiego e interferencias en el comportamiento.
- Que el alumno sea capaz de dar salida a su vertiente afectiva y emocional, suscitando y vivenciando distintos sentimientos.
- Que el alumno aprenda a controlar los sentimientos perjudiciales así como a canalizar adecuadamente sus sentimientos en la relación social.
- Consolidar y asociar, a través de la vivencia afectiva, los aspectos cognitivos modificadores del comportamiento.

Cuadro 5.2	
Procedimientos afectivos	
1. Procedimientos de expresión indirecta.	1.1. Expresión con inducción afectiva
	1.2. Expresión con inducción temática
2. Procedimientos de expresión directa.	2.1. Entrevista individual
	2.2. Conversación experiencial
Elaborado a partir de Hernández, 1995; p.237.	

1. Procedimientos de expresión indirecta

- 1.1. *Expresión con inducción afectiva*: en este caso el profesor aprovecha un situación emocional que se ha producido espontáneamente en la clase o que el mismo crea, para desarrollar un clima afectivo que estimule a los alumnos a expresarse desde la modalidad afectiva inducida. Se puede valer de imágenes o música de fondo para evocar los sentimientos, y una vez creado el clima adecuado se solicita a los alumnos que expresen lo que sienten libremente. En cada caso se sugiere un medio de expresión: plástica, musical, corporal, literaria.
- 1.2. *Expresión con inducción temática*: el profesor propone o recoge del ambiente de la clase, un tema comportamental que puede ser desarrollado por el grupo clase a través de la expresión corporal, dramática (role-playing, psicodrama), plástica o literaria.

2. Procedimientos de expresión directa

Con estos procedimientos se trata de facilitar la manifestación de las vivencias y problemas de forma abierta. Para ello la más apropiada es la *entrevista individual*, que en este caso no tiene un objetivo informativo sino de descarga emocional.

Esta expresión directa también se puede realizar en grupo, creando un buen ambiente, que haga que los alumnos se sientan en confianza para expresar su estado de ánimo o sus sentimientos.

5.3.3. PROCEDIMIENTOS CONATIVOS

Estos procedimientos se basan en el control de antecedentes y consecuentes de la conducta. El profesor actúa de forma preparada y calculada sobre las situaciones previas y posteriores al comportamiento del alumnado para encauzarlo de acuerdo con los objetivos deseados (Véase cuadro 5.3).

Cuadro 5.3 Procedimientos conativos	
1. Arreglo de antecedentes	1.1. Diagnóstico y arreglo del contrato físico e instruccional de la clase
	1.2. Diagnóstico y arreglo del contexto grupal
	1.3. Uso de indicadores verbales
	1.4. Facilitación de clima inicial
	1.5. Predisposición mental

2. Administración de consecuentes	2.1. Reforzamiento positivo de la conducta deseada
	2.2. Moldeamiento
	2.3. Encadenamiento
	2.4. Formación básica de conducta
	2.5. Modelado
	2.6. Ausencia de atención
	2.7. Estimulación aversiva
	2.8. Saciación
	2.9. Coste de respuesta
	2.10. Aislamiento de la clase (time-out)
	2.11. Técnicas de autocontrol
Elaborado a partir de Hernández 1995; p.237.	

1. Actuación sobre los antecedentes de la conducta

La estimulación o inhibición de una conducta depende, en gran medida, del control de las situaciones en que se desarrolla.

- 1.1. *Diagnóstico y arreglo del contexto físico e instruccional de la clase:* se trata de controlar las características del entorno físico en que se moverá el alumno para propiciar con ello la aparición o desaparición de una conducta determinada. Modificando elementos como: la colocación de los pupitres, la ubicación de cada alumno, la temperatura, luminosidad, ventilación, decoración, horarios, organización, preparación de las clases, etc, se puede crear un buen clima afectivo y efectivo que ayude a conseguir los objetivos deseados.
- 1.2. *Diagnóstico y arreglo del contexto grupal:* se trata de crear las condiciones adecuadas en cuanto a la formación de grupos, cohesión grupal, aceptación individual, posibilidades de expresión y participación, trabajos de cooperación, niveles de competitividad, etc.
- 1.3. *Uso de indicadores verbales:* llamadas de atención que resultan de gran utilidad siempre que sean poco frecuentes, firmes, claros y oportunos.
- 1.4. *Facilitación del clima inicial:* expresando palabras de aliento y facilitando apoyo emocional.
- 1.5. *Predisposición mental:* el principal antecedente de un comportamiento es el propio pensamiento o las expectativas del sujeto. Por tanto es muy

importante que exista previamente una comprensión y convicción del cambio de conducta para que éste se produzca.

2. Actuación sobre los consecuentes de la conducta

De los consecuentes de la conducta dependerá su consolidación o su extinción. Para consolidar una conducta se requiere que esta sea recompensada (refuerzo positivo) y para extinguirla es necesaria la ausencia de recompensa o el uso del castigo (estímulo aversivo). Las condiciones en que se modifica el comportamiento y el tipo de refuerzos, dan lugar a distintos procedimientos de modificación de conducta, algunos de los cuales son especialmente adecuados para su uso en clase:

- ✓ Reforzamiento positivo de la conducta deseada.
- ✓ Moldeamiento.
- ✓ Encadenamiento.
- ✓ Formación básica de conducta.
- ✓ Modelado.
- ✓ Ausencia de atención.
- ✓ Estimulación aversiva.
- ✓ Saciación.
- ✓ Coste de respuesta.
- ✓ Aislamiento de la clase (time-out).
- ✓ Técnicas de autocontrol (autoorientación, autorregistro, autoevaluación, autorreforzamiento).

Todos estos procedimientos deben ser realizados con un suficiente entrenamiento, incidiendo siempre en que el alumno reflexione, interiorice y analice las propias situaciones, siendo en lo posible partícipe y haciéndole responsable de la propia acción que lleva a cabo y de sus consecuencias. Por otra parte siempre es bueno ser cautelosos en la utilización de procedimientos de tipo aversivo o que connoten castigo, utilizando en lo posible procedimientos de tipo mixto, que incluyan refuerzos positivos ante comportamientos adecuados y aversivos ante los impropios.

5.3.4. CONDICIONES PARA LA EFECTIVIDAD DE ESTOS PROCEDIMIENTOS PSICOEDUCATIVOS

Aunque todos los procedimientos expuestos son potencialmente muy útiles para la educación socioafectiva, si queremos garantizar su eficacia será necesaria una planificación que contemple todas las variables implicadas tales como: las

condiciones del profesor, sus teorías implícitas acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, las características del alumnado, del mensaje, del contexto, o los medios de los que se dispone. El profesor Hernández (1995) señala las principales condiciones a tener en cuenta en este sentido:

- 1) *Convicción y claridad de los fines educativos que se desean*: es decir que el profesorado sea consciente de sus propias teorías sobre la educación y de los fines educativos que persigue.
- 2) *Coherencia entre los deseos y la acción del profesorado*: resulta imprescindible que el profesorado actúe en consonancia con los mensajes de cambio que promueve. Deben ser percibidos como personas coherentes, auténticas, interesadas realmente por los demás, y cuyos procedimientos no pretenden manipular interesadamente al alumnado sino propiciar su desarrollo y bienestar.
- 3) *Interacción sana*: la simple relación del profesorado con el alumnado, afirma Hernández, es el mejor procedimiento para ayudarlos y orientarlos. Así una interacción autoritaria o neurótica incrementaría los problemas de inadaptación, mientras que una relación “sana” sería por si misma beneficiosa para la adaptación del alumnado. La interacción ideal sería aquella en la que el profesorado:
 - Tiene y desarrolla expectativas positivas hacia el alumnado.
 - Se muestra cálido y cercano.
 - Sabe favorecer un clima de humor y distensión.
 - Manifiesta su firmeza en momentos precisos y establece determinados criterios, a pesar de su flexibilidad.
 - Es respetuoso con el alumnado.
 - Sabe distanciarse y ser independiente del alumnado, evitando apegos neuróticos (de hiperafecto, de sentimiento de amenaza, o búsqueda exagerada de aprobación).
 - Es generoso a la hora de administrar refuerzos y hacer valoraciones, cuidando que sus recompensas no se devalúen.
- 4) *Autodiseño formativo*: lo más importante, afirma Hernández, no es que el profesor sea perfecto o equilibrado, lo fundamental es que, siendo consciente de sus limitaciones, adopte una actitud positiva de mejora profesional y personal. El escenario educativo con sus retos cotidianos, ofrece infinitas posibilidades para el autoperfeccionamiento como profesional y como persona. Esta actitud será la más enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado.

- 5) *Análisis y arreglo de las situaciones facilitadoras o inhibidoras de los comportamientos deseados:* se trata de cuidar que se den las condiciones contextuales que optimicen el éxito de la técnica: clima grupal, distribución de los espacios, horarios, expectativas...
- 6) *Información clara, ilustrativa, emocional e implicativa:* otra condición de éxito de cualquier procedimiento es la transmisión de mensajes claros y reiterados con diferentes lenguajes (imágenes experienciales, ejemplos, metáforas). Para incrementar la fuerza de la información es importante reforzarla suscitando emociones y partiendo de las ideas y experiencias cercanas propuestas por el alumnado.
- 7) *Garantías de transferencia:* es importante cuidar la generalización de la información a otros aspectos comportamentales, así como su aplicación a la propia vida.
- 8) *Explicitación de compromisos concretos de cambio:* la clave para que lo trabajado llegue a tener un efecto real en la vida, está en la concreción de las intenciones de cambio en un compromiso concreto, previendo con el máximo detalle las situaciones y condiciones en que este se podrá realizar.
- 9) *Entrenamiento previo, refuerzos y seguimiento:* algunas conductas requieren de aproximaciones reales o representaciones imaginativas que garanticen el éxito posterior en el entorno real. Se trata de incrementar al máximo las posibilidades de éxito para luego poder reforzar y proporcionar el seguimiento y apoyo que promueva la consolidación de lo aprendido.
- 10) *Procedimientos mixtos y sucesivos:* en la medida en que se utilicen procedimientos diversos (cognitivos, afectivos y conativos) para la obtención o modificación de una actitud o un comportamiento, más fácil será su logro y consolidación.

Finalmente, y al margen del conjunto de procedimientos posibles el autor recomienda como fórmula más genérica y eficaz para la educación socioafectiva, la concreción de una serie de pasos instruccionales, a tener en cuenta tanto en clase, como en las actividades de acción tutorial (Hernández, 2000):

- 1) A partir de una situación real o un contenido curricular, exponer algunas ideas básicas respecto a los comportamientos a considerar, y resaltar los moldes cognitivos utilizados.

- 1) Ilustrar los moldes cognitivos (facilitadores o interferentes), con alguna historia, anécdota o analogía.
- 2) Procurar que cada alumno conecte lo expuesto con su propia experiencia, primero individualmente y luego comunicándolo al grupo procurando la máxima implicación emocional.
- 3) Comentar en gran grupo las aportaciones más comunes, para facilitar el descubrimiento de los propios moldes cognitivos, desechando los interferentes y potenciando los facilitadores.
- 4) Reforzar las principales ideas con actividades de expresión corporal, plástica, psicodramas o trabajos escritos.
- 5) Promover la asunción de compromisos de cambio con planteamientos realistas y su revisión en sesiones sucesivas.

CAPÍTULO 6

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL CRECIMIENTO PERSONAL

6.1. Programas de intervención para la educación en valores

6.2. Programas con diversas orientaciones teóricas

- 6.2.19. Programa de Modificación de la Conducta de preocupación
- 6.2.20. Programa de Autoconocimiento para el cambio
- 6.2.21. Programa de Educación en Valores y Toma de Decisiones
- 6.2.22. Programa de Competencia Social
- 6.2.23. Programa de entrenamiento práctico en las base cognitivas de la relación interpersonal: “Decide tú”
- 6.2.24. Programa de Prosocialidad
- 6.2.25. Programa de Educación Racional Emotiva
- 6.2.26. Programa de Filosofía para niños
- 6.2.27. Programa de Toma de Conciencia de las Habilidades para el Diálogo
- 6.2.28. Programa de Inteligencia Interpersonal
- 6.2.29. Programa de Inteligencia Práctica
- 6.2.30. Programa de Inteligencia Intrapersonal
- 6.2.31. Programa para la mejora del Clima del Aula
- 6.2.32. Programa de Desarrollo Socio-Afectivo
- 6.2.33. Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima
- 6.2.34. Programa de Coeducación Sentimental
- 6.2.35. Programa de Flexibilización del rol de género
- 6.2.36. Programa de Educación Afectivo-Sexual Harimaguada

6.3. Programas Instruccionales Emotivos

- 6.3.1. Programa Instruccionales Emotivo: *PIE*
- 6.3.2. Programa Instruccionales para la Educación y Liberación Emotiva: *PIELE*
- 6.3.3. Programa Instruccionales Emotivo: *PIELE-PA*
- 6.3.4. Programa Instruccionales para el Crecimiento y Autorrealización Personal: *PIECAP*
- 6.3.5. Programa *IDAFE*: Dando pasos para la Autorrealización.

6.1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

La necesidad de abordar las actitudes, valores y normas de una forma sistemática, en los centros educativos, como complemento al tratamiento transversal de estos contenidos, es ampliamente reconocida tanto por el profesorado como por los expertos en educación moral. Para dar respuesta a esta necesidad, los programas de intervención para la educación en valores aportan un material rico y variado que el docente puede adaptar a las necesidades de su grupo. Estos programas proponen, partiendo de diversos planteamientos teóricos, objetivos, procedimientos y estrategias, en las que el docente puede inspirarse para la educación en valores.

Somos conscientes de la gran variedad de programas existentes en este ámbito, sin embargo, nuestro objetivo no es hacer un inventario exhaustivo de los mismos. Nos interesa presentar algunos de los más representativos a nivel general, así como algunos de los diseñados y aplicados específicamente en el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma, a fin de enmarcar en esta panorámica, los programas instruccionales en los que se basa nuestra investigación.

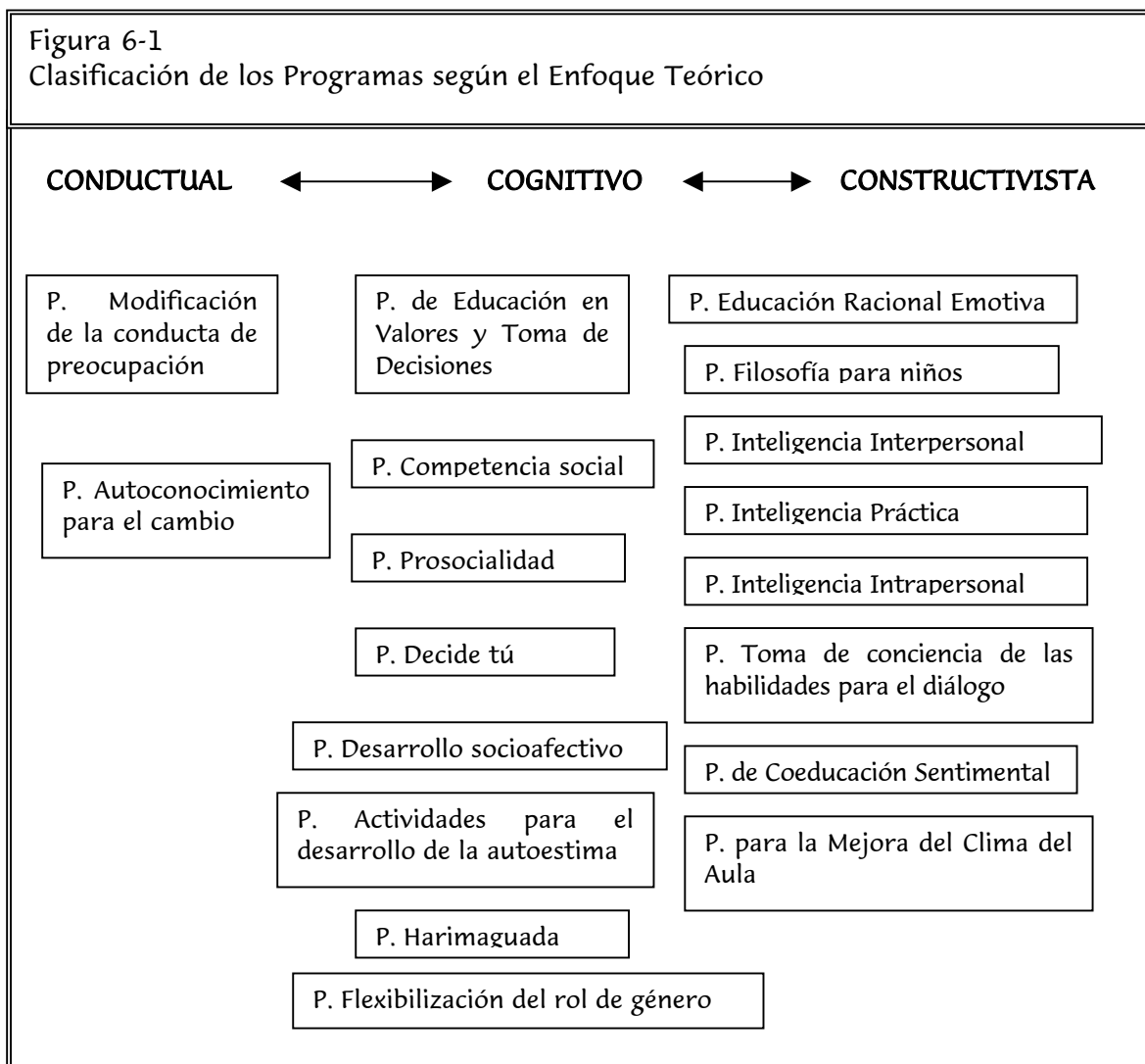
En un primer apartado expondremos algunos programas de educación para el desarrollo personal y crecimiento en valores, entre los que hemos incluido programas representativos de los diferentes enfoques de educación en valores comentados anteriormente. Reservamos para un segundo apartado los programas elaborados por el equipo de trabajo de la sección departamental de Psicología Educativa, los *Programas Instruccionales Emotivos* en los que se basa esta investigación.

6.2. PROGRAMAS CON DIVERSAS ORIENTACIONES TEÓRICAS

Bajo este epígrafe incluimos una serie de programas para la intervención en el crecimiento personal y/o la educación en valores, que hemos seleccionado del amplio rango de propuestas de trabajo en este ámbito.

Con la intención de presentar de forma ordenada los programas seleccionados, los hemos clasificado teniendo en cuenta el enfoque de educación en valores en que quedan enmarcados, según sus planteamientos teóricos y sus propuestas prácticas. Distinguimos tres enfoques, en los que se sitúan los distintos programas: conductual, conductual-cognitivo y cognitivo-constructivista. Esta clasificación no pretende ser exacta, ya que algunos programas no encajan perfectamente en ninguno de los tres

enfoques, no obstante, nos ha resultado de utilidad como aproximación organizativa. En la figura 6-1 se sitúan los distintos programas, atendiendo a su posición relativa, en el continuo que hemos representado desde el enfoque conductual, al cognitivo y al constructivista.



A continuación se exponen con más detalle cada uno de estos programas atendiendo a los objetivos, contenidos, estrategias y procedimiento de intervención, así como a las funciones del alumnado y profesorado en el desarrollo de cada uno de ellos.

6.2.1. PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA DE PREOCUPACIÓN POR EL FRACASO

Stamps (1973) puso en práctica un programa dirigido a modificar la conducta de preocupación por el fracaso en la realización de tareas académicas. El programa va dirigido a alumnos de 9 a 14 años, que se preocupan excesivamente ante la posibilidad de fallar durante la ejecución de una tarea, prestando menor atención a la obtención del éxito.

Los alumnos realizan las tareas que generalmente les producen ansiedad, pero, en esta ocasión, se les da una hoja con las respuestas correctas y se les enseña a corregirse al final de cada actividad, y a administrarse refuerzos cada vez que la respuesta sea correcta. Por otra parte, se les sugiere actividades grupales (terapia de grupo) en las que realizan una serie de juegos competitivos, en los que se les va reforzando a medida que resuelven satisfactoriamente los requerimientos del juego, ignorando las ocasiones en que cometen un error.

La aplicación de estas estrategias de autorrefuerzo y refuerzo externo han dado resultados positivos con alumnos con problemas de baja autoestima y dependencia. Además, se confirma la eficacia de ambas técnicas de intervención, al modificarse la conducta de temor al fracaso y mejorar los niveles de aspiración y la ejecución académica de los alumnos que participan en el programa.

De todos los programas presentados en este capítulo, el de Stamps es el más próximo a los planteamientos conductistas, ya que el eje central del mismo lo constituyen las técnicas de reforzamiento. No obstante, incluso en este caso, podemos considerar que se combinan elementos cognitivos, al incluirse el autorrefuerzo y la condición de terapia de grupo.

6.2.2. PROGRAMA DE AUTOCONOCIMIENTO PARA EL CAMBIO CONDUCTUAL

Se trata de un programa dirigido a alumnos entre 10 y 11 años que tengan, según el criterio del profesor, problemas de conducta disruptiva (Dowing, 1977). El procedimiento fundamental es proporcionar un mayor conocimiento personal de las conductas que uno lleva a cabo y de lo que se debe hacer para su modificación.

Las actividades que comprende el programa quedan estructuradas como sigue:

- 1) La primera fase del programa consiste en presentar a los alumnos un texto que contiene una relación de valores sociales, ilustrados con ejemplos de conductas susceptibles de ser observadas en la escuela. Luego, cada alumno expone sus propias conductas, con el objeto de favorecer que asuma la responsabilidad de sus acciones.

- 2) La segunda sesión se centra en la identificación de áreas de dificultad. El alumno expresa sus problemas en las distintas áreas en que se desenvuelven sus actividades (familiar, personal, escolar, social, etc.).
- 3) En el tercer encuentro se establecen objetivos conductuales para cada alumno.
- 4) A lo largo de las sesiones restantes, cada alumno informa al grupo de los logros obtenidos. La función del grupo es la de transmitir apoyo para continuar con los esfuerzos para lograr el cambio.

Los resultados demostraron en los alumnos tratados un incremento de la asistencia a clase superior al grupo control. Asimismo, los maestros informaban de mejoras significativas en su comportamiento en clase. Estos datos evaluativos eran transmitidos a los alumnos tratados, dos semanas después del tratamiento. A juicio del autor esta estrategia suponía reforzar el éxito conseguido en el cambio de conducta.

6.2.3. PROGRAMA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y TOMA DE DECISIONES

El programa de Tidwell y Bachus (1977) dirigido a alumnos de 8 a 11 años considerados agresivos, se centra en la enseñanza de valores y en la toma de decisiones. Los valores incluidos en el programa son: ayudar a los demás, cooperación, empatía, respeto a los sentimientos de los demás y enseñanza de habilidades de toma de decisiones.

En cada sesión se describe un valor y se acompaña de un relato. Se establecen discusiones de grupo en las que cada alumno propone sugerencias para resolver las situaciones descritas en las historias. Estas sugerencias son evaluadas por el orientador para determinar si cubren o no los siguientes requisitos: 1) hace a uno sentirse bien; 2) hace a uno feliz; 3) hace a uno sentirse como persona; y 4) hace a uno sentirse necesario. Al concluir cada sesión los alumnos realizan ejercicios referidos al concepto trabajado, con la finalidad de que reconsideren su propia conducta en relación con ese valor. Finalmente, se consideran las consecuencias y beneficios que se derivarían de las decisiones adoptadas.

6.2.4. PROGRAMA DE COMPETENCIA SOCIAL

El Programa de Competencia Social diseñado por Manuel Segura y cols. (Segura, Mesa y Arcas, 1998) se centra, desde un enfoque cognitivo, en la mejora de las relaciones interpersonales. Su programa se inspira en los trabajos de Ross y Fabiano (1985), y más concretamente en su Curso de Competencia Social orientado a prevenir y servir de terapia para los problemas sociales e interpersonales. Asimismo Segura cita como referentes importantes en su trabajo los planteamientos de la inteligencia

interpersonal de Gardner (1995), las experiencias de DeBono (1991), el programa “Piensa en voz alta” de Camp y Bash (1981) o la conceptualización de los cinco pensamientos de Spivack y Shure (1974), entre otros.

A la luz de sus experiencias en el entrenamiento de habilidades sociales Segura confirma la necesidad de dar un soporte de madurez personal a estos aprendizajes. El aprendizaje meramente conductual de las habilidades sociales tiene unos beneficios muy limitados, sin embargo cuando se acompaña de una comprensión de la realidad y de un crecimiento moral del alumnado, las garantías de éxito son mucho mayores. Es por esto que su Programa de Competencia Social combina tres componentes básicos, las habilidades cognitivas, el crecimiento moral y las habilidades sociales.

En cuanto a las Habilidades cognitivas su entrenamiento se basa en los cinco pensamientos conceptualizados por Spivack y Shure (1974) como determinantes en la solución de problemas interpersonales. A través de actividades que implican la reflexión individual y la discusión de grupo, suscitada con diversos temas de interés, se entrena a los alumnos en el uso de estos cinco pensamientos, imprescindibles para disfrutar de unas relaciones interpersonales satisfactorias:

- ▶ el *pensamiento causal* imprescindible para reconocer el origen de los problemas.
- ▶ el *pensamiento alternativo*, que nos permite descubrir que existen muchas soluciones para un problema.
- ▶ el *pensamiento consecuencial* sin el que seríamos incapaces de reconocer los efectos de nuestras conductas.
- ▶ el *pensamiento medios-fin*, que nos permite planificar nuestras metas y descubrir los medios para alcanzarlas.
- ▶ el *pensamiento de perspectiva*, a través del cual descubrimos que la realidad puede sentirse y vivirse de forma muy diferente según el punto de vista desde el que se mire.

En la parte del programa dedicada a las Habilidades sociales se trabajan habilidades como *pedir un favor, disculparse, negociar, manejar el miedo, evitar problemas, presentar una queja...* El entrenamiento sigue la pauta del *Aprendizaje Estructurado* propuesto por autores como Michelson (1987) y Goldstein (1989) y cuyos pasos fundamentales son: Pre-entrenamiento o Discusión, Modelado, Interpretación o role-playing, Retroalimentación o crítica constructiva y Generalización. Este método de entrenamiento se expuso con detalle en el capítulo anterior.

En el tercer bloque, dedicado a la Formación en valores, el autor pretende favorecer el Crecimiento moral. Para ello propone dos formas de trabajo según la edad del alumnado:

- a) Para los alumnos de seis a nueve años recomienda el entrenamiento en la toma de decisiones partiendo de cuatro criterios básicos: seguridad que ofrece la solución escogida, rectitud o justicia de la misma, sentimientos agradables o desagradables que despierta esa solución en mí o en los otros y eficacia de esa solución para resolver el conflicto planteado. En estas edades el objetivo es proporcionar ocasiones de tomar decisión con el objeto de que utilicen y vayan así definiendo su concepto de justicia
- b) Para los alumnos de diez años en adelante el programa utiliza fundamentalmente la discusión de dilemas morales, aunque incluyendo también otras estrategias como la toma de decisión, frases inconclusas, etc.

El autor plantea como objetivos fundamentales de la educación en valores :

- Desarrollar la empatía.
- Entrenar en el diálogo: aprender a escuchar y comunicarse con claridad.
- Enseñar a negociar: aprender a ponerse de acuerdo de una manera justa.
- Desarrollar la solidaridad: superar en su vida diaria la autosuficiencia y el egoísmo.
- Entrenarlos para una crítica constructiva de la realidad personal y social.
- Informarlos sobre contenidos de relevancia moral.
- Animarlos a ponerse de acuerdo sobre las normas de convivencia que afectan a todo el grupo.

Las experiencias educativas que se sugieren para conseguir estos objetivos son:

- ✓ Aprovechar cualquier ocasión que surja en el grupo donde se suscite una discusión moral.
- ✓ Participar en actividades cívicas que realicen otros grupos y que merezcan respaldo: protestas, manifestaciones, sentadas, artículos de prensa.
- ✓ Organización democrática del grupo.
- ✓ Técnicas grupales para la discusión de problemas éticos y para el desarrollo del pensamiento crítico: frases inconclusas, comentario crítico de textos...

Este programa se ha venido difundiendo y aplicando en nuestra Comunidad Autónoma desde finales de los años ochenta, con resultados muy interesantes en la mejora de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales del alumnado, y recibiendo valoraciones muy positivas por parte del profesorado.

6.2.5. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PRÁCTICO EN LAS BASES COGNITIVAS DE LA RELACIÓN INTERPERSONAL: “DECIDE TÚ”

El programa “Decide tú” elaborado por Manuel Segura y Margarita Arcas, pretende entrenar a los niños de entre 7 y 9 años para saber buscar soluciones adecuadas a sus problemas interpersonales, por medio del desarrollo de las Habilidades sociales y Cognitivas. Se basa en el uso de la **mediación verbal**, desarrollada, entre otros, por Meichembaum y Goodman (1971) y a esta técnica le añade el conocimiento y práctica de las habilidades cognitivas conceptualizadas por Spivack y Shure (1974): pensamiento causal, pensamiento consecuencial, pensamiento alternativo, pensamiento medios-fin y pensamiento de perspectiva.

La mediación verbal que implica el uso del lenguaje como regulador interno del pensamiento racional y lógico, se desarrolla, normalmente entre los cinco y los siete años de edad, pero, en ocasiones, este desarrollo no se produce adecuadamente, por falta de modelos adecuados o por tendencias impulsivas o hiperactivas. El programa *Decide tú* se propone en primer lugar, potenciar el correcto desarrollo de la mediación verbal de manera que los alumnos aprendan a hablarse a sí mismos mientras resuelven problemas impersonales (salir de un laberinto, completar un puzzle...). En segundo lugar y con la intención de generalizar el dominio de la mediación verbal a la resolución de conflictos interpersonales, el programa introduce el entrenamiento en los cinco pensamientos definidos por Spivak y Shure, ya mencionados en el Programa de Competencia Social expuesto en el apartado anterior. Estos cinco pensamientos o habilidades cognitivas son:

- a) *Pensamiento causal*: capacidad para determinar dónde está el problema, es decir, ser capaz de poner el problema en palabras. Si lo pudriéramos condensar en una pregunta esta sería: *¿Cuál es el problema?*
- b) *Pensamiento alternativo*: habilidad para generar el mayor número de soluciones posibles ante un problema. La pregunta en este caso sería: *¿Qué puedo hacer para resolverlo?*
- c) *Pensamiento consecuencial*: capacidad de prever las consecuencias de una conducta en el medio y en los demás. Habilidad para descubrir la relación de causa efecto entre nuestras acciones y sus consecuencias. La pregunta a responder sería: *¿Qué sucedería si llevases a cabo cada una de las soluciones que se te han ocurrido?*
- d) *Pensamiento de perspectiva*: capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender lo que le sucede y cómo se siente. Podríamos resumirlo con la pregunta: *¿Cómo se sentirá esa persona si...?*

- e) *Pensamiento medios-fin*: capacidad de trazarse un objetivo y elegir los mejores medios para alcanzarlo. La pregunta podría ser: *¿Qué puedo hacer para conseguir...?*

Existen tres versiones del programa dirigidas a alumnos de siete, ocho y nueve años de edad respectivamente y que constan, cada una de ellas, de veinte lecciones. En las primeras sesiones los niños aprenden a realizar actividades sencillas (dibujos, puzzles...) siguiendo una pauta de autoverbalización o mediación verbal, ejemplificada por un personaje infantil, el "Osito Rafa", que ante cualquier tarea se hace cuatro preguntas:

- 1º) ¿Qué tengo que hacer?
- 2º) ¿De cuántas maneras puedo hacerlo?
- 3º) ¿Cuál es la mejor?
- 4º) ¿Qué tal lo hice?

En unidades sucesivas se aplica esta pauta de reflexión antes, durante y después de la de la acción y progresivamente se van introduciendo ejercicios que requieren el uso de los cinco pensamientos, primero en actividades impersonales y posteriormente en situaciones que implican un conflicto interpersonal.

La experiencia de aplicación del programa desde los años 80 en nuestro Archipiélago, confirma sus excelentes resultados en la prevención de problemas sociales y como potenciador de las relaciones humanas de los alumnos.

6.2.6. PROGRAMA DE PROSOCIALIDAD

Este programa se basa en el perfil educativo del niño social elaborado por Roche (1985) que considera la conducta prosocial como una acción moral social. Los autores del programa definen la conducta prosocial como aquella que beneficia a otro y es realizada autónomamente según los propios criterios sin necesidad de refuerzos ni coacciones externas (Masnou, 1994).

Se entiende que no es posible desarrollar las conductas prosociales si no existe un crecimiento personal que permita adquirir estas conductas de forma autónoma y racional. Por esta razón se propone fomentar paralelamente el desarrollo personal del alumnado.

Los procesos de aprendizaje a desarrollar a través del programa son: la capacidad cognitiva, las competencias reguladoras (autoverbalización, autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo), la capacidad empática y el desarrollo del juicio moral.

El programa ha de aplicarse dentro de la programación general, y no como una clase especial. Se propone aprovechar cualquier ocasión real para trabajar actitudes de relación, pero al mismo tiempo se sugiere que se dedique un tiempo para la aplicación de este programa de forma sistemática.

Se utilizan técnicas diversas como: role-playing, estudio de casos, autorregulación, resolución de conflictos, cuentos, títeres, canciones, juegos cooperativos, torbellino de ideas, etc. Las actividades se trabajan a tres niveles: la concienciación cognitiva, la práctica en grupo (entrenamiento) y la situaciones reales.

El programa consta de orientaciones para el profesor y de actividades para los alumnos. A continuación se expone una muestra de las diferentes actividades elaboradas para algunas de las variable trabajadas:

1) Afirmación personal: a partir de la narración de un cuento se enseña la utilidad de aprender a relajarse para dar solución a un problema.

2) Valoración positiva del otro: a partir de los dibujos de una hormiga y una jirafa utilizando la técnica del torbellino de ideas se obtienen diversos argumentos de por qué es positivo ser alto como una jirafa y por qué es positivo ser pequeño como una hormiga.

3) Resolución de conflictos: los títeres pueden plantear a los niños cómo han de resolver un problema. Entre ellos se creará un diálogo que se prolongará hasta resolver el conflicto.

4) Empatía: un grupo de alumnos representa una escena, mientras los demás observan. Si alguno de los actores necesita ayuda los espectadores se ofrecen espontáneamente para colaborar. De esta forma, reflexionan sobre las necesidades de los otros y se entrenan en la acción de ayudar.

En la aplicación del programa de prosocialidad el profesorado puede limitarse a aplicar las actividades o adoptar un rol activo: cuidando su conducta ya que actúa como modelo, observando e interviniendo cuando sea posible para exhortar o reforzar conductas prosociales, adaptando el programa a sus alumnos y creando nuevas actividades según las necesidades del grupo.

Los resultados obtenidos con el programa hasta el momento son óptimos, demuestran que han aumentado las conductas prosociales del alumnado y han disminuido las conductas agresivas.

6.2.7. PROGRAMA DE EDUCACIÓN RACIONAL EMOTIVA

Digiuseppe y Kassinove (1976) y Miller y Kassinove (1979) elaboran este programa de Educación Racional Emotiva, ajustando el modelo de "Terapia Racional Emotiva" de Ellis (1962) al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la propia clase.

El modelo de Ellis, mantiene que los humanos son criaturas con un propósito, es decir, que buscan metas. Casi siempre sus metas básicas son: permanecer vivo, ser razonablemente feliz y verse libre de dolor. Las creencias racionales de la terapia racional-emotiva son aquellas cogniciones, ideas y filosofías que ayudan y alientan el logro de las metas básicas o más importantes, mientras que las creencias irracionales son ideas, cogniciones y filosofías que sabotean y bloquean el logro de dichas metas.

El programa está estructurado en lecciones que siguen varios pasos:

- 1) Se explica la existencia de dichas creencias irracionales y sus consecuencias.
- 2) Se facilita su identificación en nuestros propios pensamientos.
- 3) Se proponen estrategias que permitan una remodelación de nuestro sistema de creencias, que nos confiera una base amplia de postulados racionales con los que enfrentarse a cualquier problema futuro, sin que surjan conflictos.

Los procedimientos empleados son: la discusión en clase acerca de lo explicado, los ejercicios escritos, el ensayo conductual de las soluciones a las ideas irracionales, los ejercicios para trabajar en casa, etc.

Los resultados evidencian mejoras significativas en los alumnos que recibieron el Programa de Educación Racional Emotiva, en cuanto que redujeron los sentimientos irracionales y la ansiedad.

6.2.8. PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El programa de filosofía para niños creado por Lipman (1988) a principios de los años setenta tiene como objetivos fundamentales: desarrollar las capacidades cognitivas y de razonamiento de los niños y enseñarles a pensar autónomamente, a fin de crear mentes críticas, abiertas, racionales y reflexivas, capaces de cuestionarse y transformar la realidad en la que viven. En pocas palabras se trata de enseñarles a pensar sobre el pensamiento.

Se trata de un programa amplio que incluye un conjunto de novelas dirigidas al alumnado así como una serie de manuales para el profesorado. Una parte de este

programa concretamente la recogida en la novela titulada *Lisa: Razonamiento ético* es la que consideramos adecuada para incluir en este listado de programas de educación en valores.

La propuesta de Lipman parte de un enfoque cognitivo constructivo que se plantea la educación en valores como construcción racional y autónoma del pensamiento moral. Para ello se propone formar al alumnado en las siguientes disposiciones y capacidades (Galcerán, 1994):

- Tomar conciencia de cuáles son sus valores morales, aspiraciones y deseos.
- Identificar los temas morales y pensar en ellos.
- Capacidad de comprender:
 - ✓ Cuáles son las propias opciones morales y cómo evaluarlas críticamente.
 - ✓ Cuáles son los criterios morales y cómo funcionan.
 - ✓ El significado de las suposiciones.
 - ✓ El proceso de razonamiento.
 - ✓ La aportación de buenas razones.
 - ✓ El carácter moral de las situaciones.
 - ✓ La necesidad de sopesar las consecuencias.
 - ✓ La necesidad de no sobrevalorarse ni menospreciarse en el contexto de una situación moral.
 - ✓ La importancia de apreciar las propias intenciones y las de los demás.
 - ✓ La anticipación de posibles males que resulten de nuestras acciones.
 - ✓ La importancia de prevenir las crisis morales.

El programa está compuesto de dos grandes bloques de actividades, por una parte se proponen ejercicios para ser realizados individualmente y por otra los denominados planes de discusión, en los que se solicita una reflexión colectiva. En estas actividades se distinguen cuatro modalidades:

- ▶ Ejercicios de clasificación, diferenciación y análisis de conceptos: en los que a partir de una situación cotidiana se trabaja la clarificación conceptual.
- ▶ Ejercicios de elaboración de argumentos: en los que el alumnado tiene que elaborar argumentos sólidos y consistentes ante una afirmación, situación o hecho concreto que ponga en juego las reglas del razonamiento lógico formal.
- ▶ Ejercicios de análisis de situaciones: se propone al alumnado que defina su postura ante una situación conflictiva y que la argumente.
- ▶ Ejercicios de clarificación de valores: en los que el alumnado debe clarificar cuál es el orden de importancia que da a determinados valores en su vida.

Los ejercicios se plantean a partir de la lectura de la novela *Lisa*, que narra la historia de un grupo de estudiantes preadolescentes que inician, con uno de sus profesores, una comunidad de investigación ética. A lo largo de la novela y a través de los diálogos entre los protagonistas, van apareciendo los diferentes tipos de razonamiento que después serán analizados en la propuesta de actividades. Los ejercicios están planteados utilizando el método inductivo, de manera que se hace reflexionar a los alumnos y alumnas desde cuestiones más específicas y personales hasta cuestiones más generales que afectan a otras personas.

El método educativo utilizado es la comunidad democrática de investigación. Esta comunidad tendrá como principal objetivo identificar y comprender los medios y procedimientos (como la empatía, pensamiento causal, consecuencial, alternativo...) útiles para analizar y resolver situaciones conflictivas desde el punto de vista ético. Esta forma de trabajo se basa en el diálogo y la discusión y propicia la construcción colectiva del pensamiento y el intercambio plural de ideas y opiniones, que colaborarán, sin duda, en la obtención de conciencias más críticas ante los problemas morales.

La metodología propuesta recuerda también la mayéutica socrática, ya que se plantean cuestiones que cada vez aporten más luz o claridad sobre un determinado concepto. Se trata de ir estimulando el razonamiento del alumnado con preguntas que lo ayuden a ir clarificando y encontrando la solución más adecuada a ciertas situaciones.

En cuanto al papel del profesorado, este tiene como función principal ejercer de intermediario entre el alumnado y el objeto de conocimiento. Más que dirigir, su tarea será la de guiar las discusiones, estimulando al alumnado para que compartan ideas y las exploren en grupo. Para ello intentará mostrar la máxima diversidad de posturas y situaciones ante el objeto de conocimiento, no responderá sino que siguiendo los principios de la mayéutica, propondrá interrogantes que despierten la sorpresa y desencadenen un proceso de pensamiento en busca de la misma.

En diferentes experiencias de evaluación de este programa se han observado mejoras significativas en el desempeño intelectual del alumnado (Nickerson, Perkins y Smith, 1987).

6.2.9. TOMA DE CONCIENCIA DE LAS HABILIDADES PARA EL DIÁLOGO

Salinas y Puig (1994) plantean la fusión de las habilidades para el diálogo y las de toma de conciencia como una nueva propuesta de trabajo de la educación moral. Este proyecto pretende enseñar habilidades dialógicas (el autoconocimiento, la toma de roles, la capacidad para escuchar y entender, la habilidad para formular los propios pensamientos...) y al mismo tiempo desarrollar la toma de conciencia de dichas habilidades, a fin de dominarlas y además ser conscientes de ello para utilizarlas mejor.

Estos autores consideran que la máxima eficacia en la resolución de problemas morales y en la adquisición de conocimiento social se da cuando además de dominar estas habilidades dialógicas, el alumnado conoce y controla los procesos mentales que pone en juego al aplicarlas. En este planteamiento se basa su “Programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo”, que pretende ayudar a pensar sobre las habilidades para el diálogo, a fin de que lleguen a conceptualizarlas y a utilizarlas intencionadamente mejorando así su aplicación.

Conseguir plenamente este metaprendizaje supone dos pasos:

- 1) Conocer los procesos mentales y de relación que se ponen en juego durante el diálogo.
- 2) Regular la propia conducta durante el proceso de diálogo, que supone planificación, control de la ejecución y evaluación de los resultados.

Los objetivos de este proyecto de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo son:

- Adquirir sensibilidad para percibir o crear conflictos de valor.
- Pensar sobre el funcionamiento de los mecanismos mentales presentes en las estrategias de diálogo.
- Aprender a regular la aplicación de las estrategias dialógicas para la resolución de conflictos de valor.
- Valorar la posesión de tales estrategias en tanto que fundamento de la propia personalidad moral.

Los contenidos que incluye este programa son las competencias comunicativas consideradas fundamentales para lograr un proceso de diálogo exitoso como:

- Habilidad para percibir problemas morales ser capaz de reconocer conflictos de valores personales y sociales en los que la persona se halla inmersa.
- Habilidad para el autoconocimiento: reconocer los propios intereses y necesidades.
- Habilidad para el conocimiento de los demás: reconocer el punto de vista de todos los demás implicados en la situación problemática.
- Habilidades específicas del discurso dialógico:
 - a) *Principio cooperativo*: que implica a) la voluntad de hablar constructivamente, con ánimo sincero de contribuir al entendimiento y solución de los problemas tratados, b) hablar buscando la comprensión de significados idéntica entre los distintos interlocutores y c) hablar de

modo que se respete y reconozca la verdad, rectitud y veracidad de lo dicho (Habermas, 1989).

b) *Actitudes dialógicas*: los interlocutores deben esforzarse por dar información clara, inteligible, verdadera y suficiente sobre aquello que se discute, a fin de hacer comprensibles los distintos puntos de vista implicados.

c) *Estrategias para la comprensión y el razonamiento*: estar dispuesto a exponerse a puntos de vista ajenos y a esforzarse por comprenderlos, estar dispuesto a expresar las propias opiniones, argumentar sobre los razonamientos propios y los de los demás, intentar resolver los conflictos intrapersonales e interpersonales que surjan en este proceso dialógico (Berkowitz, 1985).

- Habilidad para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias.
- Habilidad para dar sentido moral a la adopción de los anteriores criterios para la resolución de problemas de valor: es decir, entender por discurso dialógico, en el ámbito de la educación moral, aquella forma comunicativa que ante un conflicto de valores, consigue comprometer a los implicados en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión crítica y a la búsqueda de acuerdos motivados racionalmente.

El papel del educador en este programa consiste en facilitar al alumnado la toma de conciencia de estas habilidades, combinando el autodescubrimiento experimental con la enseñanza y el entrenamiento de las mismas.

Las unidades previstas en el programa son:

- 1) Presentación del programa.
- 2) Aproximación al concepto de problema o dilema moral.
- 3) Discusión de dilemas, experiencia de las dificultades que implican.
- 4) Aproximación global a las habilidades presentes en el diálogo.
- 5) Conceptualización y ejercicio de las habilidades para el autoconocimiento.
- 6) Conceptualización y ejercicio de las habilidades para el conocimiento de los demás.
- 7) Aproximación global a las habilidades, condiciones comunicativas y estrategias para el buen uso del diálogo.
- 8) Conceptualización y ejercicio de las competencias comunicativas para el buen uso del diálogo.
- 9) Conceptualización y ejercicio de las habilidades para formalizar alternativas y evaluar sus consecuencias.

- 10) Análisis y evaluación final de las habilidades consideradas y reflexión filosófica sobre su importancia en la construcción de una vida más justa.

Estas unidades están compuestas por una serie de ejercicios que siguen un procedimiento didáctico con el objeto de lograr tres objetivos básicos: proporcionar experiencia práctica de la habilidad que se trabaje; proporcionar oportunidades para reflexionar sobre dicha habilidad y conceptualizarla; y observar como se aplican para aprender a utilizarla.

Algunos de los ejercicios propuestos son: lectura y comentario de un texto que permita reflexionar sobre la naturaleza de la habilidad dialógica en cuestión, ejercicios de experimentación real de la habilidad, ejercicios de revisión y corrección de la habilidad experimentada, ejercicios de autoobservación y repetición de la habilidad para convertirla en hábito.

En resumen, este programa puede ser de gran utilidad al incluir dos aspectos básicos del crecimiento personal: la toma de conciencia y las habilidades para el diálogo. Desarrollar la habilidad para tomar conciencia de las competencias dialógicas puede contribuir, no sólo, a mantener unos niveles óptimos de juicio moral y una conducta coherente con los mismos, sino también a construir el sentimiento de saberse responsable de tales juicios y conductas y la capacidad de defenderlos y apreciarlos.

6.2.10. PROGRAMA DE INTELIGENCIA INTERPERSONAL: RELACIONÁNDONOS CON CALIDAD

Es uno de los tres programas que resulta de un proyecto de investigación, el Proyecto Nous, desarrollado por profesores de la Sección departamental de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna. Uno de los objetivos de dicho proyecto era la elaboración de materiales que facilitaran la labor docente del profesorado de personas adultas en tres ámbitos básicos: Inteligencia interpersonal (Habilidades sociales), Inteligencia Práctica (Resolución de problemas) e Inteligencia Interpersonal o Emocional.

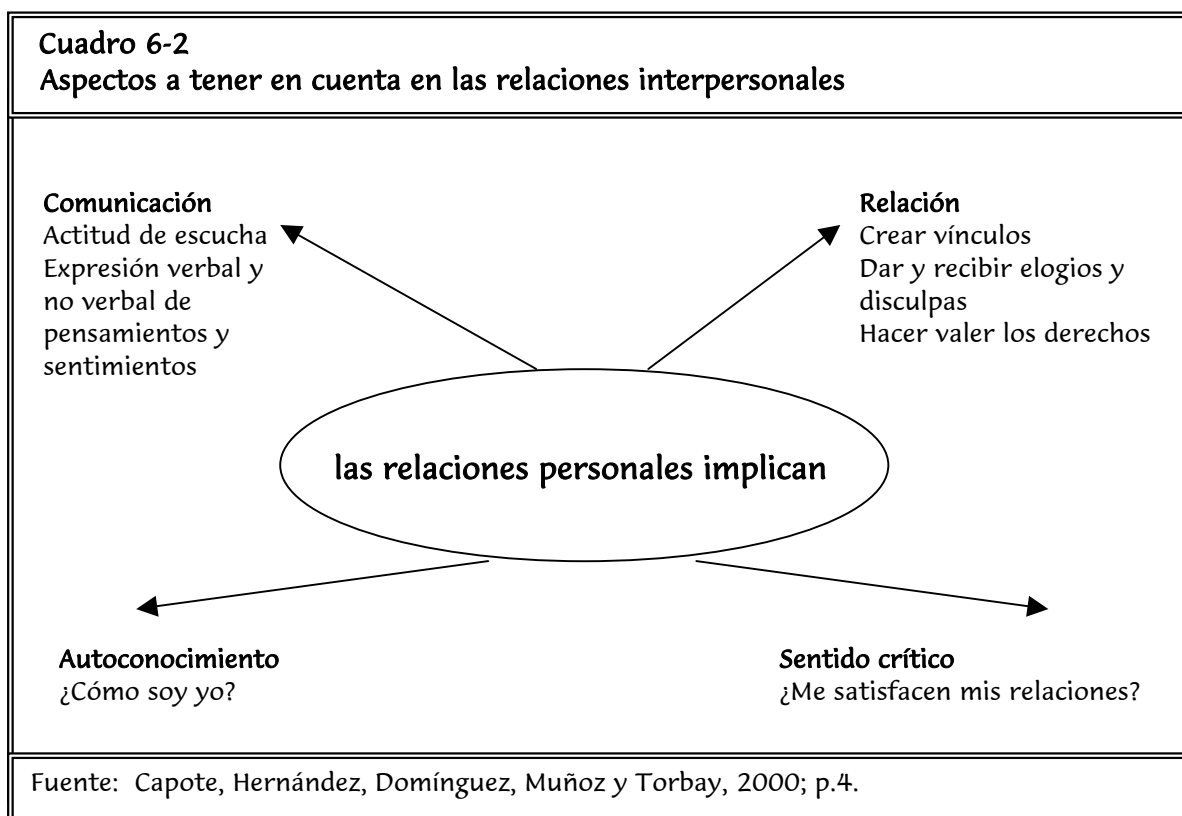
El objetivo central de este primer programa *Relacionándonos con Calidad* (Capote, Hernández, Domínguez, Muñoz y Torbay, 2000), es desarrollar las destrezas y estrategias adecuadas para la mejor relación interpersonal, y estimular un mayor bienestar personal derivado de la adquisición de estas destrezas. Esta doble finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia del estilo personal de interacción con los otros.

- Conocer que estrategias y aspectos se deben considerar para mantener las relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias y cómo aplicarlas a la vida cotidiana.
- Readaptar las destrezas aprendidas al estilo personal.
- Desarrollar el sentido crítico ante las relaciones interpersonales.

El programa parte de un enfoque cognitivo-constructivista que, a su vez, recoge los elementos positivos de otros enfoques. Del enfoque conductual recoge la idea de que las habilidades sociales se pueden aprender y para ello son muy útiles los refuerzos y la observación de modelos, del humanista asume el concepto de persona como un ser integral, y la necesidad de tener en cuenta en la intervención el componente afectivo-emocional, del enfoque cognitivo recoge la importancia de las variables de pensamiento e interpretación (expectativas, atribuciones...) en el desarrollo de las habilidades sociales y del propio modelo constructivista la idea de que el individuo asume y construye su propio estilo de interacción social y para ello debe desarrollar el pensamiento crítico.

Atendiendo a este planteamiento multidimensional, el programa se dirige a las tres dimensiones básicas del comportamiento interpersonal: dimensión cognitiva, afectiva y conductual, y se centra en el entrenamiento de las siguientes habilidades y capacidades: comunicación, relación, autoconocimiento y sentido crítico (véase figura 6-2).



En cuanto a los contenidos el programa consta de 22 unidades. En la primera se realiza una evaluación inicial del dominio que tiene el alumnado de las habilidades sociales y las restantes se dividen en tres bloques, el primero dedicado al entrenamiento de habilidades sociales básicas de escucha y comunicación, el segundo compuesto por habilidades específicas de sociabilidad como dar o recibir un elogio y disculparse y de afrontamiento de conflictos como negociar o defender los derechos y el tercer bloque se dedica al entrenamiento de habilidades de trabajo cooperativo.

Los pasos a seguir en el entrenamiento de estas habilidades se inspiran en el modelo de Aprendizaje Estructurado propuesto por Michelson (1987) y Goldstein (1989) que ya hemos citado anteriormente. Cada sesión se desarrolla siguiendo esta pauta: a) Identificar las necesidades del alumnado, b) Presentación de la habilidad, c) Modelado, d) Práctica, e) Retroalimentación y f) Transferencia.

El esquema básico de una sesión parte de la revisión del perfil personal a fin de recordar el dominio que tiene cada uno de la habilidad a la que se dedica esa sesión, por ejemplo *Negociar*. Para ello se remite al alumnado a la autoevaluación realizada en la unidad cero. A continuación se proponen ideas clave para la reflexión individual o grupal, que además de facilitar la consolidación, favorecen el aprendizaje *“paso a paso”*. También se ofrecen historias cortas, ejemplos o analogías que hagan más cercanos los contenidos teóricos y faciliten un aprendizaje situado y con sentido. Por ejemplo en la Unidad citada anteriormente *Aprender a negociar* se plantea la siguiente situación *“Jorge y su padre discuten constantemente por la hora de llegada a casa. Jorge plantea que lo normal a su edad es regresar a las tres de la mañana, en cambio su padre insiste en que tiene que estar a las doce en casa”*. A partir de esta y otras situaciones se suscita el debate acerca de las ventajas de saber negociar y los inconvenientes de no tener esta habilidad. A lo largo de la unidad se proponen diversas actividades de discusión y reflexión individual, por parejas o en grupo, que suelen terminar con una puesta en común. Al final de cada sesión se propone un ejercicio conclusivo que recuerda lo trabajado durante la sesión.

Los factores de éxito de este programa son comunes para la trilogía de programas elaborados en del Proyecto Nous y se basan en las conclusiones de Hernández y García (1991) y Hernández (1993):

- 1) Conocer y comprender el programa: tanto el docente como el alumnado deben estar familiarizados con la dinámica del programa, su aplicación y sus objetivos.
- 2) Desarrollar expectativas positivas: el éxito del programa dependerá en gran medida de la confianza que tengan los participantes en la bondad del mismo, y especialmente en la confianza del docente en su habilidad para desarrollarlo adecuadamente.

- 3) Generar un clima de trabajo adecuado: el logro de un clima que sea a la vez afectivo (confianza y distensión) y efectivo (eficacia en la tarea).
- 4) Organización y estructuración de la intervención, que implica objetivos claros, temporalización adecuada, materiales, coordinación, evaluación, etc.
- 5) Generar estrategias de interacción: se trata de utilizar estrategias motivacionales y de comunicabilidad como partir de sus necesidades, conectar con sus intereses, plantear preguntas de reflexión, organizar la información, etc.

Los estudios realizados indican que el programa resulta efectivo en la mejora de la competencia social de los participantes. Concretamente, se benefician de aquellas habilidades que son inicialmente más deficitarias, como la habilidad de expresarse adecuadamente y negociar (Hernández-Jorge, Muñoz, Torbay, Capote y Rodríguez, en prensa).

6.2.11. PROGRAMA DE INTELIGENCIA PRÁCTICA: PENSANDO DESDE LO COTIDIANO

Pensando desde lo cotidiano (Martín, Muñoz, Padrón y Rodríguez, 2000), es el subtítulo del segundo programa de la trilogía del Proyecto Nous citado en el apartado anterior. Este segundo programa se dedica al desarrollo de la inteligencia práctica, que los autores definen como la capacidad para resolver problemas y afrontar adecuadamente las situaciones que se presentan en la vida diaria. Este objetivo general se concreta en los siguientes:

- Aprender a distinguir o delimitar en el comportamiento humano el pensamiento, los sentimientos y la conducta.
- Desarrollar el autocontrol y las habilidades de afrontamiento de situaciones y toma de decisiones.
- Desarrollar el autoconocimiento: conocer las propias habilidades, motivaciones, características personales y valores.

Para ello el programa entrena dos grandes grupos de estrategias:

- ✓ *Habilidades metacognitivas* que son: 1) la reflexión o toma de conciencia, que supone darnos cuenta de por qué pensamos lo que pensamos, por qué sentimos lo que sentimos y por qué hacemos lo que hacemos; 2) el control sobre la tarea que implica la planificación, la supervisión y la revisión, y 3)

el autoconocimiento y contextualización, que supone tomar conciencia de la realidad personal y la del contexto en que se desarrolla.

- ✓ *Habilidades de ejecución*, referidas a las estrategias que nos sirven para resolver con éxito los problemas, como saber detectar los componentes de un problema o situación, definirla con precisión, definir las metas, generar alternativas y seleccionar las más óptima.

El programa consta de 23 unidades divididas en dos bloques. El primero compuesto por las unidades 1 a 16, se centra en el entrenamiento para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en la vida diaria y resolver, con el mayor éxito posible, los problemas. El segundo bloque de la unidad 17 a la 23, ofrece una guía para conocerse mejor y elegir el trabajo, las tareas o actividades que más se adapten a las habilidades, motivaciones, intereses y características personales.

El programa sigue un planteamiento inductivo, parte de elementos experienciales o de situaciones concretas extraídas de la vida cotidiana, por ejemplo: “Andrea paró en la gasolinera y tras llenar el depósito se da cuenta de que se ha dejado la cartera en casa”. Partiendo de situaciones como esta planteadas en el programa o por el propio alumnado se intentan extraer las ideas principales y habilidades que se quieren trabajar, por ejemplo: diagnóstico de un problema, análisis de los aspectos implicados, toma de decisiones, etc. Esta forma de proceder posibilita la participación de quienes reciben el programa, facilitando su motivación e implicación desde la propia experiencia.

Las experiencias de aplicación de este programa indican que el profesorado aprecia efectos beneficiosos en el alumnado tras su aplicación, y valora positivamente el disponer de un instrumento de este tipo para desarrollar su labor docente con adultos (Muñoz, Hernández-Jorge, Padrón, Rodríguez y Martín, en prensa).

6.2.12. PROGRAMA DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL: DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Este tercer programa elaborado también en el marco del Proyecto Nous, *Programa de Inteligencia Intrapersonal* (Capote, López, Martín y Padrón, 2000), está destinado a trabajar uno de los aspectos que tienen mayor incidencia en el bienestar personal, el autoconocimiento.

El programa parte de la idea de que el bienestar individual no es algo que sucede, o que depende únicamente de acontecimientos externos, sino algo que puede estar condicionado por cada persona y especialmente por su forma de interpretar lo

que acontece. Propone analizar aquellos aspectos que pueden influir en el logro de este bienestar como:

- ✓ El valor que se le da a las cosas que hace cada uno y a los proyectos personales. El nivel de autonomía, autoestima y autocontrol.
- ✓ La capacidad de comprenderse, saber manejar los propios sentimientos y emociones y buscar soluciones a los problemas.
- ✓ La capacidad para entender y buscar soluciones a los comportamientos y sentimientos de los demás.
- ✓ Los medios y recursos, tanto físicos como psicológicos de los que se dispone.
- ✓ Las estrategias mentales o modos habituales que usamos para interpretar y reaccionar ante las cosas, o como los denomina Hernández moldes cognitivo-afectivos (Hernández, 1997.)

Los objetivos que persigue este programa de inteligencia emocional o intra personal son:

- Analizar y saber quiénes somos, cómo somos, qué pensamos y tomar conciencia de cómo nos tratamos a nosotros mismos.
- El control emocional, que implica el conocer nuestros sentimientos, emociones y pensamientos, así como la forma en que podemos controlarlos.
- Construir un proyecto vital, una dirección o meta en nuestro desarrollo personal que de sentido a lo que hacemos y lo que queremos ser.

Para conseguir estos objetivos se propone las mismas estrategias de metacognición y ejecución incluidas en el programa de inteligencia práctica.

Los pasos a seguir en el entrenamiento de habilidades de bienestar personal son los siguientes:

- 1) Identificación de las necesidades: se trata de conocer el nivel de partida que tienen los participantes en las habilidades que van a entrenarse. Esto se hace a través de cuestionarios, dinámicas de grupo, etc.
- 2) Exposición de la habilidad por parte del educador: a través de actividades que permitan partir de la experiencia y conocimientos del grupo.
- 3) Modelado: se plantean situaciones en las que el docente sirva de modelo adecuado de la habilidad que después pondrán en práctica los participantes.
- 4) Práctica de la habilidad: a través del role-playing guiado por el educador.

- 5) Retroalimentación: el docente y el resto del grupo aportan un feedback a cada participante tanto de los aspectos positivos como de lo que debería mejorar.
- 6) Transferencia: se realizan prácticas de las habilidades entrenadas, en situaciones naturales a fin de generalizar lo aprendido.

En cuanto a los contenidos el programa consta de 27 unidades distribuidas en tres bloques, el primero dedicado al Autoconcepto, con unidades como *“El espejo interior”*, *“Descubriendo mis posibilidades”* o *“Conociéndonos para mejorar”*; el segundo bloque trabaja el Control Emocional y cuenta con sesiones como *“Sé tu mejor amigo”*, *“Que no te saquen de tus casillas”* o *“Respirar es vivir”* y el tercero dedicado al Proyecto de vida, con sesiones como *“Hacia dónde voy: la importancia de tener metas”* o *“Con los ojos en la meta, pero con los pies en la tierra”*.

La mayoría de las unidades se dividen en partes en las que, por lo general, se comienza recordando lo trabajado en la sesión anterior. Luego se presentan ideas que suscitan la reflexión acerca de la habilidad en cuestión, por ejemplo el autocontrol emocional. A lo largo de la unidad aparecen ejemplos, analogías e historias que ayudan a comprender los contenidos. Partiendo de las experiencias del grupo se pone en práctica el entrenamiento de las habilidades teniendo en cuenta el procedimiento de entrenamiento de las habilidades expuesto anteriormente. Cada unidad termina con un resumen en el que se presentan de forma simple y clara los aspectos aprendidos.

6.2.13. PROGRAMA DE MEJORA DEL CLIMA DEL AULA

El Programa de mejora de la atmósfera del aula (*PM-ATMOSAUL*) de Muñoz de Bustillo (1995), es un programa instruccional escrito dirigido a profesores con el fin de mejorar el clima de sus aulas. Este programa se inserta en la línea de investigación de la sección departamental de Psicología Educativa de esta Universidad, dedicada a la creación de instrumentos destinados a la mejora del desarrollo personal e intelectual dentro de la escuela.

La fundamentación teórica del programa parte del modelo teórico propuesto por Hernández (1991) que considera tres grandes tipos de clima: afectivo, efectivo y personalizante.

El programa va destinado a profesores y se desarrolla bajo el asesoramiento de un instructor. El proceso de mejora del clima se basa en un esquema de cinco pasos fundamentales: 1º) medición; 2º) feedback, percepción del alumnado y profesorado sobre el clima actual; 3º) reflexión y discusión que lleva al planteamiento de cambios; 4º) intervención, en la que el profesor promueve cambios en busca de la mejora del clima; 5ª) Medición y feedback.

Está constituido por seis unidades que tratan tres dimensiones referidas al clima:

- Unidad 1: clima efectivo funcional
- Unidad 2: clima efectivo regulativo
- Unidad 3: clima afectivo cordial
- Unidad 4: clima afectivo distendido
- Unidad 5: clima personalizante de respeto y estimulación de lo intelectual
- Unidad 6: clima personalizante de respeto y estimulación de lo socioafectivo

Cada unidad va acompañada de un perfil gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por el aula y por el propio profesor.

Es un programa instruccional en el que la modalidad lingüística empleada es enunciativa más que narrativa. El vehículo de comunicación es escrito y oral, y se busca una implicación experiencial a través de actividades elaborativas y de requerimientos de compromisos. El procedimiento de participación incluye actividades escritas, orales, dinámica de grupo o entrevistas individuales.

Las unidades han sido elaboradas atendiendo a los principios psicoeducativos propuestos por Hernández (1993):

- a) Cada unidad se desglosa en secciones con ideas clave que facilitan el aprendizaje “paso a paso”.
- b) En cada unidad se utilizan procedimientos de información directa, resúmenes, ejemplos, analogías y redundancias que facilitan la comunicabilidad didáctica.
- c) Se emplean procedimientos de conexión con las experiencias personales y de elaboración personal, generando interrogantes a partir de los datos, promoviendo reflexiones escritas e intercambio de experiencias y puntos de vista.
- d) Cada unidad concluye la asunción de compromisos de cambio.

Los resultados obtenidos confirman que la participación en el programa favorece y estimula la mejora del clima de las aulas.

6.2.14. PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIOAFECTIVO: “DSA”

El “DSA” (De la Cruz, M^a V. y Mazaira M^a C., 1992), pretende estimular el desarrollo afectivo y social de los escolares mediante lecciones diseñadas de modo que puedan ser integradas en una programación escolar normal.

El contenido básico de las lecciones está formado por situaciones tomadas de la vida real en las que se simulan sentimientos y conflictos cotidianos, a fin de potenciar el desarrollo positivo de la afectividad y sociabilidad en los escolares.

Los objetivos básicos que se plantea el programa son:

- Aprender a estar y actuar en grupo. Estimular la colaboración y aceptación de los otros.
- Desarrollar el conocimiento de sí mismos y de los demás.
- Aprender a reconocer, clasificar y aceptar los sentimientos.
- Desarrollar las habilidades de comunicabilidad y mejorar el clima de la clase.
- Desarrollar unos procesos de pensamiento que ayuden a seleccionar conductas satisfactorias a nivel personal y socialmente constructivas.

El programa consta de 50 lecciones clasificadas en cinco bloques, el primero dedicado a aprender a estar y actuar en grupo (con lecciones como *“Aprendiendo a escuchar”*, *“Compartir tareas”*, *“Repartir y colaborar”*, etc.); el segundo referido a los roles y técnicas grupales (con lecciones como *“Cualidades y atributos de la persona que dirige un grupo”*, *“Características de un buen integrante de grupo”*, etc.); el tercer bloque centrado en el descubrimiento de las características personales y la diferenciación respecto a los otros; el cuarto bloque es el más amplio y se dedica al reconocimiento e identificación de sentimientos (con lecciones como *“Identificar sentimientos a través de expresiones faciales”*, *“Causas y consecuencias de los sentimientos”*, *“Sentimientos habituales en clase”*, etc.) y quinto y último bloque se dedica a la diferenciación entre sentimientos, pensamiento y acción como estrategia para evitar y resolver conflictos (con lecciones como *“Conflictos de dependencia”*, *“Conflictos morales”*, etc.).

La estructura de las lecciones es variada, aunque en todos los casos se respetan dos fases: en la primera se plantea y realiza una o varias tareas de grupo, y en la segunda se produce el análisis y discusión en gran grupo de lo realizado. Las técnicas de grupo propuestas son la discusión guiada, el torbellino de ideas y el role-playing.

El papel del profesor consiste en hacer que el alumnado se implique en las actividades compartiendo la autoridad y responsabilidad, estructurar las actividades y animar a la participación. La estructura de las lecciones hace que los alumnos tengan que participar activamente en todas ellas y esto se considera un requisito básico para favorecer la maduración afectiva.

Por otra parte, se intenta crear un clima que facilite el trabajo cooperativo, en el que los alumnos aprendan a trabajar juntos compartiendo ideas y apoyándose unos a otros. Este planteamiento cooperativo hace que sea fundamental para el éxito del programa entrenar a los alumnos en habilidades como comunicarse, compartir responsabilidades y tomar decisiones.

6.2.15. PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

El Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima PADA tiene como *«objetivo esencial el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, utilizando para ello un conjunto de actividades que provocan la reflexión sobre las autopercepciones y autovaloraciones, estimulan el sentido del esfuerzo y del autocontrol, animan a la autonomía personal y favorecen el análisis y desarrollo de la propia identidad y el conocimiento de las características personales y sociales»* (Alonso y Pérez, 1997; p. 7).

En este programa se proponen situaciones y experiencias de la vida familiar, escolar y social, para que el alumnado tenga la oportunidad de analizar sus propias experiencias y los sentimientos que se derivan de ellas, contrastándolos con los demás compañeros.

El papel del profesorado consiste en supervisar las actividades y propiciar un clima de respeto y confianza que permita al alumnado participar libremente. El fin último es conseguir que el adolescente haga una valoración objetiva y realista, se tal acepte como es y desarrolle sentimientos positivos hacia sí mismo.

El programa consta de 54 actividades aplicables a distintos cursos de Educación Secundaria, siendo unas más apropiadas que otras para cada edad. Se incluyen actividades referidas a las distintas áreas o dimensiones del autoconcepto y la autoestima: físico, académico, social, personal y emocional.

La dinámica de las sesiones comienza con la presentación de la actividad por parte del profesor, a continuación se lee el texto que presenta una situación o caso alusivo al tema y se plantea una serie de preguntas, que darán lugar a una reflexión individual seguida de una discusión grupal. La sesión finaliza con la expresión por escrito de conclusiones y el comentario de estas. Se trata de una propuesta de trabajo flexible y se insiste en que el profesorado realice los cambios que considere oportunos para adaptar las sesiones a las necesidades de su grupo.

6.2.16. PROGRAMA DE COEDUCACIÓN SENTIMENTAL

La coeducación sentimental pretende educar en la expresión saludable de sentimientos y emociones superando los estereotipos de género, partiendo de un diagnóstico de los mismos (Altable, Ch. 1997). El programa se basa en la metodología de investigación-acción, siguiendo los pasos que establece Lewin: espiral continua de diagnóstico, puesta en marcha, control de efectos y nueva aclaración, planificación y acción (Keyni, 1985). Esta investigación-acción se entiende en tres niveles: como actividad del alumnado, como actividad del profesorado y como comunicación que establece relaciones basadas en la cooperación, escucha y respeto que afectan, por tanto, al campo de los sentimientos. El programa se basa al mismo tiempo en la visión holística e integradora de la psicósintesis propuesta por Assagioli (1983). Esta visión concede gran importancia al proceso de desidentificación (corporal, emocional, mental...) de nuestros roles masculinos y femeninos.

El objetivo último de la coeducación sentimental y sexual es obtener una comunicación real entre todas las personas independientemente de su género, como base para el desarrollo de una afectividad y sexualidad placentera y armoniosa. Este objetivo se concreta en objetivos específicos como:

- Crear un clima sano de relaciones justas e igualitarias.
- Educar en afectos y valores libres de los estereotipos de género.
- Estimular la aceptación del propio cuerpo.
- Desarrollar la autoestima la seguridad en uno mismo.
- Favorecer la expresión de sentimientos sin estereotipos de género...

En cuanto a las técnicas que emplea son visualización, evocación, dibujo libre silencio reflexivo y creador, expresión verbal y corporal, etc. En los siguientes ejercicios vemos algunos ejemplos del uso de estas técnicas:

- a) *La mejor historia de amor*: ofrece claves para descifrar las diferentes expresiones de los sentimientos en las fantasías amorosas. Se trata de visualizar, partiendo de una situación de relajación, una historia de amor, con su inicio su desarrollo y su final, luego se recoge por escrito y da pie al debate acerca de los roles, sentimientos, esquemas de seducción...
- b) *El proyecto de vida*: que reproduce la dinámica anterior construyendo ahora un proyecto de vida sentimental y profesional.
- c) *La escucha del cuerpo*: que incluye la relajación guiada, visualización del propio cuerpo, representación gráfica de los sentimientos o impresiones experimentados y diálogo sobre la experiencia con el resto del grupo.

6.2.17. PROGRAMAS DE FLEXIBILIZACIÓN DEL ROL DE GÉNERO

Bajo esta denominación se incluyen dos programas dirigidos a la modificación, partiendo del marco escolar, de la actitud de los niños y niñas respecto a los roles de género, con objeto de flexibilizar sus concepciones sobre los estereotipos sexuales (Lorca, 1994).

Estos programas, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar las diferencias que la sociedad asigna a las personas en función del sexo, con la finalidad de cuestionar sus creencias y prejuicios.
- Desarrollar una actitud de aceptación de los diferentes comportamientos humanos independientemente de su sexo.
- Consolidar su identidad sexual, libre de elementos de género discriminadores.

- Fomentar la comunicación y la colaboración entre niños y niñas, propiciando la cohesión de grupo y aceptando como principio la igualdad y el respeto.
- Favorecer la participación, especialmente en el caso de las niñas, para mejorar su autoestima.
- Estimular la expresión de sentimientos afectivos y emocionales, al margen de los prejuicios sociales.

Partiendo de una concepción global del ser humano, el primero de estos programas, Programa Guacimara, plantea la utilización de la actividad corporal, en todas sus dimensiones, para que el alumnado vivencie y se cuestione sus propias creencias acerca de los roles de género, fomentando la participación, relación y colaboración entre los dos sexos. Este programa aborda tres dimensiones:

- 1) La dimensión instrumental, con la realización de actividades individuales, en pareja y en grupo, favoreciendo la toma de conciencia de su propio cuerpo, así como la ejecución de ejercicios para el desarrollo de destrezas y habilidades básicas de competencia motriz.
- 2) La dimensión afectivo-social, mediante la realización de juegos, sesiones de psicomotricidad y actividades de expresión.
- 3) La dimensión cognitiva, a través de la reflexión colectiva e individual, partiendo de la toma de distancia de sus vivencias.

En cuanto al segundo programa, Tibicena, parte de la experiencia del alumnado procurando un contacto directo con la realidad social, ofreciendo elementos de crítica que propicien el cuestionamiento de sus comportamientos o el refuerzo de los mismos. Consiste en una programación abierta y flexible, que incorpora las sugerencias y propuestas del alumnado. Se trata de crear condiciones de comunicación y relación entre ellos, promover la libertad de expresión, fomentar su capacidad de iniciativa a través de trabajos individuales, y favorecer la cooperación por medio de trabajos grupales. El profesorado asume un papel coordinador, mostrando respeto hacia sus opiniones, motivando y facilitando la participación. Este programa, a diferencia del anterior, no incluye actividades motrices propiamente dichas, sino que aborda las diferentes dimensiones (instrumental, afectivo-social y cognitiva) con “actividades de aula”.

Los resultados de la aplicación con alumnos y alumnas de 10 y 11 años, han demostrado una eficacia similar en ambos programas. Sin embargo, a largo plazo, el programa Guacimara, que incluye sesiones de psicomotricidad, se ha mostrado más eficaz en cuanto a la consolidación de los cambios en relación a los roles de género (Llorca, 1994).

6.2.18. PROGRAMA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL HARIMAGUADA

El programa de Educación Afectivo-Sexual Harimaguada (Bolaños, González, Jiménez, Ramos y Rodríguez, 1994) es uno de los programas educativos referidos a temas transversales promovidos por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación Cultura y Deportes de nuestra Comunidad Autónoma y elaborado por el colectivo de profesionales de la educación Harimaguada. Se trata de una de las experiencias de Educación afectivo sexual más amplia y duradera desarrollada en el estado español, y ha contado con el asesoramiento de profesorado del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de esta Universidad, así como con la dirección del profesor Félix López, de la Universidad de Salamanca.

En este marco se vienen desarrollando desde los años ochenta materiales curriculares: Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual, para las distintas etapas educativas, a través de los que se orienta al profesorado para desarrollar un modelo de enseñanza que potencie la calidad de vida desde el punto de vista individual y social.

El contenido de estas carpetas en cada etapa educativa consta de:

- ✓ Una guía didáctica para el profesorado
- ✓ Un cuaderno de experiencias ejemplificadoras
- ✓ Un conjunto de Unidades Didácticas con títulos diversos según el nivel educativo (*Nuestro cuerpo, La amistad y la familia, Las personas trabajan, Fecundación, embarazo y parto*).

Por ejemplo, algunas de las Unidades Didácticas incluidas en las carpetas dedicadas a la E.S.O (alumnos de 12 a 18 años) son: *Relaciones interpersonales, Orientación del deseo, Comercialización y violencia sexual, El sexismo en la sociedad actual*. Cada una de estas unidades didácticas incluye:

- 1) La programación.
- 2) Fichas de trabajo para el alumnado en las que se proponen actividades como: sondeo de conocimientos, actitudes e intereses del alumnado a través de una redacción, diálogo o videoforum sobre la violencia sexual, encuesta sobre las relaciones familiares en el barrio, dramatización de una situación de conflicto, juego de roles a partir de un problema expuesto en clase, careo entre chicos y chicas sobre las relaciones entre ellos, panel de expertos...
- 3) Documentos para el profesorado: material de apoyo con historias, textos, solución de algunas actividades propuestas en las fichas, etc.

- 4) Contenidos básicos con información teórica acerca del tema. Por ejemplo un texto sobre “la familia como estructura cambiante”.

El objetivo básico de este proyecto es enseñar a conocer y aceptar el propio cuerpo, a buscar información o a demandar ayuda, es decir, educar para ser capaces de establecer con los demás unas relaciones más sanas y satisfactorias.

El programa ha sido valorado muy positivamente entre otras cuestiones por:

- ▶ Secuenciar de forma coherente las diferentes unidades didácticas basándose en una cuidada fundamentación teórica en los contenidos de la Psicología Evolutiva.
- ▶ Tener en cuenta los conceptos y la práctica de la pedagogía actual, así como el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo.
- ▶ Estar hecho desde dentro del sistema educativo, por profesionales de la educación de cada una de las etapas a las que se dedican las Carpetas Didácticas.
- ▶ Recoger en las Carpetas Didácticas una experiencia real ampliamente probada y no una mera declaración de intenciones.

Con este programa de Educación Afectivo-Sexual Harimaguada, damos fin a la exposición de programas de intervención para la educación en valores, compuesta por programas procedentes de diversas orientaciones teóricas. A continuación pasamos a comentar los Programas Instruccionales Emotivos.

6.3. PROGRAMAS INSTRUCCIONALES EMOTIVOS

Tras esta primera muestra de programas de educación en valores con distintas orientaciones teóricas, en este segundo apartado expondremos un conjunto de programas denominados *instruccionales emotivos* enmarcados en el enfoque cognitivo-constructivista. Antes de entrar en detalle en cada uno de ellos comentaremos algunos aspectos comunes, como la fundamentación teórica en que se sustentan, las características psicoeducativas en que se basa su diseño y las condiciones especiales que exige la dinámica de trabajo de estos programas.

Fruto de las investigaciones de un grupo de profesores de la Sección departamental de Psicología Educativa, bajo la dirección del profesor Hernández, ha surgido una serie de programas de educación socioafectiva denominados *Programas Instruccionales Emotivos*, entre los que se encuentra el programa objeto de nuestra investigación el *Programa Instruccionales Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*.

La **fundamentación teórica** de estos programas se basa en el modelo Tridimensional de la Personalidad de Hernández (1991, 1996), así como en sus estudios sobre la educación en valores desde la perspectiva constructivista (Hernández, 1997, 2000), que ya citamos al comentar el Modelo Tridimensional de Educación en valores de este autor, en el capítulo cuatro.

El modelo en que se basan los *Programas Instruccionales Emotivos*, ofrece una interpretación de la adaptación condicionada por factores cognitivos, afectivos y conductuales, o lo que es lo mismo, condicionada por la forma de pensar, de sentir y actuar. Desde este modelo se entiende que para desarrollar con éxito un programa de educación socioafectiva es necesario incidir en estas tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conativa (véase cuadro 6-1).

Cuadro 6-1 Modelo Tridimensional de la Personalidad		
DIMENSIÓN	ORIGEN DE LA INADAPTACIÓN	MODO DE SUPERARLA
COGNITIVA	Modos inadecuados de interpretar y valorar la realidad.	* Detectarlos y corregirlos. * Sustituirlos por “modos” que promuevan la adaptación.
AFFECTIVA	Modos inadecuados de canalizar las emociones.	* Expresión vivencial y emotiva. * Control de sentimientos perjudiciales.
CONATIVA	Hábitos inadecuados de conducta.	* Cambiar estos hábitos modificando los antecedentes y consecuentes de la conducta.

Fuente: Elaborado a partir de Hernández (1991, 1996)

Atendiendo a la dimensión cognitiva, la vivencia de la realidad será más o menos adecuada, según los modos peculiares de interpretar y valorar la realidad (“*moldes cognitivos*”). Si la interpretación se hace con una actitud constructiva, está dará lugar

a emociones positivas (alegría, confianza, satisfacción...) y conductas también positivas o adaptativas (colaboración, esfuerzo...). Por el contrario, si se parte de modos inadecuados de interpretar la realidad (atribuciones internas de los fracasos, anticipaciones aversivas...), estos condicionaran la aparición de sentimientos negativos (frustración, desconfianza...) y consecuentemente aparecerán conductas poco adaptativas (agresividad, pasividad, evasión...).

Por otra parte, en esta compleja interrelación de pensamiento, sentimientos y conducta, es necesario tener en cuenta la importancia de la canalización adecuada de los sentimientos y emociones. Si están bien encauzadas, tendrán un efecto beneficioso en la adaptación, mientras que si se reprimen, se ignoran o no se les da una salida adecuada, van a interferir en logro de un desarrollo personal ajustado.

La fundamentación teórica de los *Programas Instruccionales Emotivos* ofrece a la vez que esta explicación tridimensional del adaptación, una triple alternativa de superación para aquellos casos en los que modos inadecuados de “pensar”, “sentir” o “actuar” deriven en inadaptación. Para ello se propone controlar los modos poco constructivos de interpretar y valorar la realidad, aprender a dar una salida adecuada a la emocionalidad y cuidar los efectos negativos en la conducta a través del control de antecedentes y consecuentes (véase cuadro 6-1).

Partiendo de esta fundamentación teórica, los *Programas Instruccionales Emotivos* comparten una serie de objetivos comunes:

- a) Estimular en el alumnado la toma de conciencia de sus modos habituales de interpretar y valorar la realidad (“moldes cognitivo-afectivos”) y de sus teorías y creencias.
- b) Propiciar la detección y corrección de modos inadecuados sustituyéndolos por otros más adaptativos.
- c) Ayudarles a descubrir la conexión entre esos modos de percibir la realidad y los sentimientos, emociones o conductas que suscitan.
- d) Facilitar la expresión vivencial de emociones y sentimientos.
- e) Desarrollar procedimientos activos y de implicación en el análisis y solución de los problemas.
- f) Alentar la asunción de compromisos de cambio que impliquen la interpretación más constructiva de la realidad y propicien consecuentemente el desarrollo de conductas más satisfactorias y efectivas.

- g) Preparar las condiciones y oportunidades (“antecedentes”) para facilitar los cambios cognitivos, afectivos y comportamentales.
- h) Proporcionar refuerzos, alientos y apoyos a los cambios desarrollados (“consecuentes”).

Estos programas, también denominados *cognitivo-motivacionales*, están diseñados atendiendo a las siguientes **características psicoeducativas** (Hernández, 1993):

- ✓ El programa se desglosa en unidades y estas en secciones que recogen una idea clave, lo cual proporciona un aprendizaje “paso a paso”.
- ✓ En cada sección se utilizan procedimientos de información directa: ejemplificaciones, analogías, redundancias e ilustraciones gráficas, que facilitan la comunicabilidad didáctica y la motivación.
- ✓ Se emplean procedimientos de conexión con las experiencias personales individualmente y en grupo, propiciando el intercambio de experiencias y puntos de vista para favorecer las condiciones motivacionales.
- ✓ Al final de cada sesión se establecen compromisos de cambio comportamental y se aporta feedback sobre las tareas derivadas de la sesión anterior.

La **dinámica de trabajo** propuesta para las sesiones de estos programas instruccionales requiere unas condiciones especiales que el profesorado, como dinamizador del grupo, debe conseguir:

- a) Generar un clima de seriedad, intimidad y confianza en el grupo de trabajo.
- b) Mostrar y saber transmitir una actitud relajada y de acogimiento, que invite a la reflexión.
- c) Implicar a todos para que vivencien los temas sugeridos.
- d) Favorecer un ambiente de buena relación interpersonal, de distensión y humor (“*clima afectivo*”).
- e) Propiciar un ambiente de respeto y de valoración a las aportaciones de cada uno (“*clima personal*”).
- f) Estimular un ambiente de cumplimiento a unas normas y un plan de trabajo organizado (“*clima efectivo*”).

- g) Lograr que el grupo se sienta protagonista de todo el proceso, llevando a cabo una conducción "democrática" del grupo, distribuyendo responsabilidades y adoptando una actitud flexible

Por último, en relación con la eficacia de estos programas, el resultado de los mismos va a estar condicionado por variables entre las que destacan las relacionadas con el profesorado que guía el programa y las relativas al alumnado.

Hernández (1993) señala algunas variables relacionadas con el conductor del programa, que pueden condicionar la eficacia del mismo, se trata de aspectos como:

- a) El grado en que este asume la teoría y las directrices del programa.
- b) El dominio de los temas específicos y los procedimientos a utilizar en el programa.
- c) El conocimiento, vivencial o experiencial, del programa.
- d) El desarrollo de expectativas positivas respecto a la eficacia del programa, las posibilidades de mejora del alumnado y la propia habilidad personal para desarrollarlo con éxito.
- e) La posesión de determinadas cualidades personales como: serenidad, firmeza, entusiasmo, capacidad organizativa...

Respecto a las variables relacionadas con el alumnado, se resalta especialmente el peso de las expectativas que estos puedan tener hacia el programa. En este sentido, se recomienda dedicar un tiempo a crear el clima adecuado y despertar el interés y las expectativas positivas hacia el programa, ya que de estas dependerá en gran parte el éxito del mismo. Asimismo se señalan las diferencias individuales (aptitudes y características del alumnado) como otra posible fuente de variabilidad en los resultados. Seguidamente comentaremos los resultados de las experiencias de aplicación de estos *Programas Instruccionales Emotivos* y veremos con más detalle efecto de estas diferencias individuales.

A continuación expondremos cada uno de estos *Programas Instruccionales Emotivos* o cognitivo-motivacionales, detallando en cada uno de ellos cuestiones como: contenidos, población a la que van dirigidos, objetivos específicos, procedimientos y resultados obtenidos tras su aplicación. Este último aspecto se abordará en profundidad en el capítulo siete al referirnos a la evaluación de estos programas.

6.3.1. PROGRAMA INSTRUCCIONAL EMOTIVO: PIE

El Programa Instruccional Emotivo, PIE, de Hernández y Jiménez (1983) va dirigido a pequeños grupos de alumnos con problemas de adaptación personal y social de segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria (de 8 a 14 alumnos por grupo).

Los objetivos fundamentales del programa son la mejora del autoconcepto y la reducción del sufrimiento personal de los alumnos. Estos objetivos se corresponden con el segundo nivel o nivel de adaptación que establece Hernández en su modelo de jerarquización de valores Pentatriaxios (1997, 2000).

El *PIE* consta de siete unidades (véase cuadro 6-2) y el procedimiento a seguir en cada una de ellas se guía por el siguiente esquema:

- Presentación paso a paso de las principales ideas a transmitir, encabezando cada una de ellas un apartado. Por ejemplo, en la unidad 1 dedicada al *Autoconcepto* se presentan frases como: “*Si yo creo que soy tonto... terminaré siendo tonto*”; “*Si yo creo que no sirvo para nada... terminaré siendo un inútil*”; “*Si yo creo que soy malo... terminaré siendo malo*”, etc. (Hernández y Jiménez, 1983; p.221).
- Narración de un fragmento de un relato que sirve de ejemplificación de las ideas enunciadas y de modelo a imitar. El relato total se va completando a lo largo de todos los apartados. Por ejemplo en la unidad del *Autoconcepto* la historia comienza diciendo: “*Conozco a un niño que siempre está triste, que suspende a cada momento, que todo le está saliendo mal y todo esto le pasa, porque se cree que no sirve para nada...*” (Hernández y Jiménez, 1983; p.221).
- A partir de las ideas enunciadas y de la narración, se estimula el diálogo y la implicación personal de cada uno de los miembros por medio de la dinámica de grupo.
- Al finalizar el último apartado se representa o se dramatiza el relato expuesto y se comentan las impresiones personales sobre el papel representado.
- La sesión finaliza incitando a recordar y a resumir las principales ideas expuestas, así como a formular compromisos concretos de modificación conductual de acuerdo con los objetivos trazados.

Cuadro 6-2	
Unidades del Programa PIE	
Unidad 1	<i>Autoconcepto.</i>
Unidad 2	<i>Los miedos y temores.</i>
Unidad 3	<i>Tristeza y Tolerancia a la frustración.</i>
Unidad 4	<i>Superación de problemas.</i>
Unidad 5	<i>Situación socio-escolar.</i>
Unidad 6	<i>Situación socio-familiar.</i>
Unidad 7	<i>Revisión y Evaluación.</i>
Fuente: Hernández y Jiménez (1983)	

Los resultados obtenidos tras la aplicación de este programa revelan mejoras estadísticamente significativas en la adaptación personal y social de los alumnos atendidos. Concretamente, estos alumnos reducían sus sentimientos de tristeza y preocupación, así como sus niveles de conflictividad con las personas o con las normas (Hernández, Aciego de Mendoza y García, 1991).

6.3.2. PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA LA EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN EMOTIVA: *PIELE*

El *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva, PILE* de Hernández y García (1992), es una versión revisada del programa pionero *PIE* que trabaja los mismos objetivos de mejora del autoconcepto y reducción del sufrimiento personal, pero en este caso va dirigido a todo el grupo clase, en vez de a un grupo reducido de alumnos con problemas de adaptación.

Se utilizan los mismos procedimientos señalados para el *PIE*, a los que se incorpora unos cuadernillos guía, ilustrados a modo de cómic, que van siendo cumplimentados por cada alumno. Esto, además de favorecer una mayor elaboración y consolidación, posibilita el trabajar con un grupo más numeroso de alumnos. Pero, también, exige alumnos capaces de leer y escribir con cierta fluidez, condiciones que se suelen dar a partir del tercer ciclo de educación primaria.

El programa lo conforman las doce unidades detalladas en el cuadro 6-3.

Cuadro 6-3	
Unidades del Programa <i>PIELE</i>	
Unidad 0	<i>En busca del tesoro</i>
Unidad 1	<i>Los miedos</i>
Unidad 2	<i>Autoconcepto</i>
Unidad 3	<i>Lo que nos pone tristes</i>
Unidad 4	<i>Tolerancia a la frustración</i>
Unidad 5	<i>Superación de problemas</i>
Unidad 6	<i>Culpabilidad</i>
Unidad 7	<i>Cómo hacerlo mejor</i>
Unidad 8	<i>Actitud positiva hacia el aprendizaje</i>
Unidad 9	<i>Cómo sacarle provecho al estudio</i>
Unidad 10	<i>La amistad y las relaciones con las otras personas</i>
Unidad 11	<i>La familia: La relación con mis padres</i>
Unidad 12	<i>Revisión y plan de futuro</i>
Fuente: Hernández y García (1992)	

El esquema básico de una sesión consiste en una serie de apartados encabezados por una idea principal, por ejemplo en la Unidad I dedicada a “Los miedos”, algunas ideas son: *El miedo inventa cosas terribles, El miedo lo provoca nuestra imaginación, El miedo lo provoca, también mi propia inseguridad, Las cosas las vemos peor cuando sentimos miedo, etc* (véase imagen-1).

En cada apartado se incluye historias, frases sugerentes, preguntas, imágenes, etc, que pretenden suscitar la reflexión y discusión acerca del tema. Por ejemplo en la Unidad de “Los miedos”, se relata la aventura de dos amigos que se pierden en el bosque y haciendo patente la vivencia diferenciada de ambos, uno aterrado y el otro casi divertido con la experiencia. A partir de la historia se puede sugerir la expresión de experiencias compartidas, o dar pie a un role-playing que promueva una mayor implicación afectiva, etc.

Nº. 9 - IP

PIELE - UNIDAD I

Cuadernillo

I: LOS MIEDOS

Esta unidad trata sobre los miedos. Todos tenemos miedos, de un tipo o de otro, la cuestión es conocer la forma de enfrentarnos a ellos. Esta unidad analiza qué es el miedo y cómo podemos superarlo.

1- EL MIEDO INVENTA COSAS TERRIBLES



A.- Para ESCUCHAR

Historia

Dos amigos, Alberto y Antonio, decidieron irse juntos al campo de excursión. Recorrieron muchos kilómetros hasta llegar al bosque. Pero han tardado tanto caminando que se les ha hecho de noche. Está todo oscuro, no se ve nada. Así que deciden quedarse en el bosque a dormir.

Llega un momento en que Antonio comienza a temblar, dice que oye ruidos, que las ramas de los árboles parecen manos que quieren agarrarlo, siente que bichos raros se acercan... ¡Tengo miedo!, grita Antonio.

"El miedo inventa cosas terribles".



B.- Para REFLEXIONAR INDIVIDUALMENTE y ESCRIBIR

Ahora piensa en ti y contesta en tu *Hoja de Respuestas*

¿Sueles sentir miedo?

Narra una situación en la que hayas sentido miedo.

Imagen-1

Fuente: *PIELE*, Hernández y García (1992)

Las unidades siempre acaban proponiendo alternativas para mejorar o superar los aspectos que producen insatisfacción. Por ejemplo, en la sesión de *El Miedo*, se propone y se practica con el grupo, una estrategia de relajación y control de pensamientos, que ayude a superar momentos de temor e inseguridad.

El último apartado se dedica a la reflexión para el cambio, y en él se propone la puesta en práctica de lo aprendido en la vida diaria a través de la asunción de un compromiso concreto (véase Imagen-2).



H.- Para COMPROMETERSE

Recuerda que los compromisos son metas que tú te propones conseguir. Aquí te señalamos algunos de los posibles compromisos. Léelos detenidamente y elige, en tu *Hoja de Respuestas*, aquéllos que te vas a proponer llevar a la práctica.

También puedes proponerte tú mismo/a nuevos compromisos. Si es así, señáloslos en el apartado correspondiente de tu *Hoja de Respuestas*.

- 1- Me fijaré en los momentos en que suelo tener miedo y qué es lo que me lo produce.
- 2- Crearé en mis posibilidades, en que soy una persona segura de mí misma. Así desterraré el miedo de mi mente.
- 3- En los momentos en que tenga miedo aspiraré profundamente por la nariz, retendré el aire en los pulmones y luego lo expulsaré por la boca muy lentamente.
- 4- Me daré ánimos a mi mismo cuando tenga miedo. Me diré: ¡Animo! ¡No pasa nada! ¡Lo que el miedo me dice no existe! ¡Fuera!
- 5.- Otros compromisos.



Imagen-2

Fuente: *PIELE*, Hernández y García (1992)

Los resultados obtenidos en la aplicación del programa revelan mejoras significativas en la adaptación personal y social de los alumnos atendidos con el *PIECAP* al igual que con el *PIE*. Mejoras éstas, que se comprobó que perduraban un año después de haber recibido el programa.

6.3.3. PROGRAMA INSTRUCCIONAL EMOTIVO: *PIELE-PA*

El *PIELE-PA* (Hernández y Santana, 1988), es una adaptación del *PIELE* para ser aplicado al profesorado. Las siglas del programa hacen referencia a un Programa Instruccional-Emotivo que utiliza como vehículo de comunicación el Lenguaje Escrito y va dirigido al Profesorado para la mejora de la Adaptación del alumnado.

Este programa consta de cinco unidades (véase cuadro 6-4) y cada una de ellas está subdividida en apartados, por ejemplo en la Unidad 1 “Enseñar a vivir”, los apartados son: *A)Cuál es la misión de la escuela, B) Qué significa enseñar y aprender a vivir, C) Las tres dimensiones del ser humano, D) Cómo y cuando se enseña a vivir, E) Qué pasos debo dar.* En cada apartado se expone información sobre el tema y al final los profesores deben responder a algunas cuestiones, como por ejemplo: “Razona brevemente por qué la escuela debe tener como un objetivo importante el enseñar a vivir”, o “¿Cuál crees que es la mayor dificultad con la que se encuentra hoy la escuela para enseñar a vivir?”.

Con estas preguntas se pretende lograr la implicación del profesorado en tres dimensiones:

- a) *Implicación didáctica*, es decir, que el profesorado participe para alcanzar una mayor aclaración de la información transmitida.
- b) *Implicación experiencial*, que implica que el profesorado participe con sus propias experiencias, personales y académicas.
- c) *Implicación elaborativa*, es decir, que el profesorado elabore la información recibida dado que tiene que transferirla a su situación concreta.

Cuadro 6-4	
Unidades del Programa <i>PIELE-PA</i>	
Unidad 1	<i>Enseñar a vivir</i>
Unidad 2	<i>Procedimientos cognitivos, afectivos y conativos</i>
Unidad 3	<i>Autoconcepto</i>
Unidad 4	<i>Miedo y Timidez</i>
Unidad 5	<i>Tolerancia a la frustración y Superación de problemas</i>
Fuente: Hernández y Santana, 1988	

Los objetivos del programa en este caso se dirigen a:

- 1) Motivar al profesorado para la educación integral del alumnado
- 2) Que el profesorado conozca los fundamentos cognitivos, afectivos y conativos en que se apoya el comportamiento.
- 3) Que den más importancia al cambio de la actitud personal que al dominio de cualquier técnica.
- 4) Que aprendan a concretar y diseñar su actitud educadora en el aula.

Tras la aplicación de este programa se han observado efectos positivos como el incremento en el autoanálisis del profesorado, tanto en la esfera personal como en la profesional, mayor reflexión de estos sobre los aspectos personales que están incidiendo en su actuación en clase, así como un uso más frecuente de los procedimientos cognitivos, afectivos y conativos trabajados en el programa (Hernández y Santana, 1988).

6.3.4. PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA EL CRECIMIENTO Y AUTORREALIZACIÓN PERSONAL: *PIECAP*

El *PIECAP* de Hernández y Aciego de Mendoza (1990) es el programa objeto de nuestra tesis. Este programa comparte la misma estructura y fundamentación teórica del resto de programas instruccionales antes citados. Pero a diferencia de los anteriores, no se centra en la mejora del autoconcepto y la reducción del sufrimiento personal de los alumnos, sino que da un paso más, dedicándose a estimular la realización personal y social como fuente de una vida futura sana.

Si tomamos como referencia, una vez más, el modelo de jerarquización de valores de Hernández, el *Pentatriaxios* (1997, 2000), este programa se sitúa en el tercer nivel dedicado al crecimiento y realización personal. Los contenidos que incluye son: el planteamiento de un proyecto vital, la reflexión sobre las relaciones afectivas y sexuales, el sentido del trabajo, la buena utilización del ocio, la preocupación social y la superación de problemas con una actitud constructiva para evitar la evasión de la realidad ante las dificultades.

El *PIECAP* está estructurado en seis unidades que se desarrollan a lo largo de unas diez sesiones, atendiendo al tiempo disponible y al ritmo del grupo (véase cuadro 6-5).

Cuadro 6-5	
Unidades del Programa <i>PIECAP</i>	
Unidad 1	<i>Autorrealización: una palabra importante</i>
Unidad 2	<i>Aprendiendo a autorrealizarse</i>
Unidad 3	<i>Trabajar y divertirse</i>
Unidad 4	<i>Amistad y amor</i>
Unidad 5	<i>Preocupación social</i>
Unidad 6	<i>Evasión de la realidad</i>
Fuente: Hernández y Aciego de Mendoza, 1990	

Estas seis unidades se presentan en otros tantos cuadernillos ilustrados a modo de cómic que pueden servir de guía al tutor en la programación y desarrollo de las sesiones, o también ser utilizados como cuaderno de trabajo del alumno.

Estos cuadernos recogen las ideas clave de cada tema, por ejemplo la Unidad I dedicada a la Autorrealización algunas ideas son: *La autorrealización es la clave para ser feliz, Es necesario tener proyectos, Hay que tener muchas inquietudes e intereses, Hay que salir del pensamiento a la acción.*

A lo largo de la unidad se suscita la reflexión por medio de historias, preguntas y frases alusivas a los contenidos de cada unidad.

Por ejemplo, al hablar de la Autorrealización se comenta un caso y se proponen preguntas para conectar con la experiencia personal: *«Un agricultor puede ser feliz pensando en sus terrenos, sembrando, cultivándola tierra, regando, viendo como crecen las plantas, recogiendo la cosecha... Es feliz porque piensa y vive con ilusión lo que hace cada día».*

Después de este ejemplo se plantean cuestiones como: 1) *«Mira a tu alrededor. Fíjate en tu clase, en tus compañeros/as, en tu familia, en tu barrio, en la gente que se mueve cerca de ti. ¿Conoces gente que normalmente se muestra contenta, satisfecha, feliz?»* 2) *«¿Conoces gente, que se encuentra a disgusto, insatisfecha?»* etc (véase Imagen-3).

N.º 5 - IP

PIECAP - UNIDAD I

Cuadernillo

I. AUTORREALIZACION: Una palabra importante



¿Qué es la autorrealización? Es el modo en que cada uno de nosotros nos vamos haciendo, y nos vamos creando nuestra propia vida. Nuestra vida es como una película, y no todos logramos escribir nuestro propio guión, ni somos directores ni protagonistas de esa película. Quien lo hace sabe autorrealizarse. Quien se autorrealiza sabe encontrar el secreto de la felicidad.

1- LA AUTORREALIZACION ES LA CLAVE PARA SER FELIZ

A.- LEAMOS atentamente el siguiente ejemplo



Un agricultor puede ser feliz pensando en sus terrenos, sembrando, cultivando la tierra, regando, viendo cómo crecen las plantas, recogiendo la cosecha... Es feliz porque piensa y vive con ilusión lo que hace cada día.



B.- Para ESCRIBIR y DEBATIR en grupo



1

• Mira a tu alrededor. Fíjate en tu clase, en tus compañeros/as, en tu familia, en tu barrio, en la gente que se mueve cerca de tí. ¿Conoces gente que normalmente se muestra contenta, satisfecha, feliz?

2


• ¿Conoces gente que no está contenta, que se encuentra a disgusto, insatisfecha?

Imagen-3

Fuente: *PIECAP* Hernández y Aciego de Mendoza (1990)

Estos contenidos se trabajarán mediante diversas actividades de dinámica de grupo. Además de las ideas y preguntas, como elemento motivador y evocador de la experiencia individual, en cada unidad se incluye un fragmento de una narración, en la que un grupo de adolescentes experimenta situaciones que ponen en tela de juicio los valores y actitudes de los que trata el programa (véase Imagen-4).

A.- IDEAS



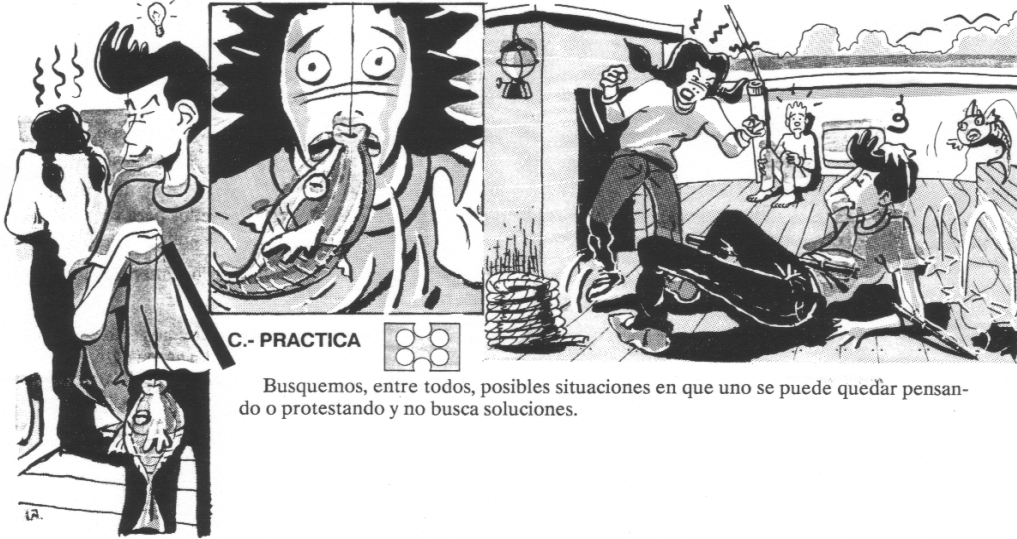
- Es fácil tener muchas ilusiones o intereses. Basta con dejar el pensamiento o la imaginación sueltos.
- Hay que pasar del pensamiento a la acción. Hay que esforzarse en conseguir lo que uno imagina o desea.
- Muchas personas viven pensando. Se pasan la vida soñando, haciendo proyectos. Pero no mueven un dedo para llevar a la práctica lo que piensan.
- Como soñar es fácil y actuar difícil, se quedan soñando.
- Al principio cuesta llevar los proyectos a la realidad. Tropieza uno con muchas dificultades. Pero después uno se acostumbra. Y lo que al principio parecía imposible, después resulta muy fácil.

B.- HISTORIA

"Había pasado una semana. Carlos se pasaba todas las horas de todos los días pensando, tumbado en la cubierta del barco. Pensaba en su familia. Se imaginaba que seguía en el pueblo con ellos. Se negaba a aceptar que estaba en un barco huyendo de un volcán. Leonor estaba de mal humor. Imaginaba poder encontrar un barco grande, un crucero que tuviera piscina, cine, pista de baile y juegos. Algo más divertido que aquel maloliente barcucho.

Estaba pensando esto mirando al mar, apoyada en el borde del barco. Pancho se acababa de coger un pescado, bromeando, alargó la caña y dejó caer el pescadito sobre la cabeza de Leonor. Ella se puso a gritar: "¡Imbécil! ¡Asqueroso! ¡No aguanto más aquí! ¡Quiero salir!"

C.- PRACTICA



Busquemos, entre todos, posibles situaciones en que uno se puede quedar pensando o protestando y no busca soluciones.

Imagen-4

Fuente: PIECAP, Hernández y Aciego de Mendoza (1990)

Como material complementario, el programa dispone de una cassette con la grabación de esta narración, así como de hojas de respuestas en las que el alumno puede recoger sus reflexiones personales y compromisos. Además se recomienda como estrategia de cambio de ritmo, el uso del psicodrama que posibilita la descarga de tensiones y el aprendizaje a través de la simulación de comportamientos y actitudes más adecuadas (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990).

El *PIECAP* es un programa estructurado con propuestas concretas para el desarrollo de cada sesión, pero se pretende que sea trabajado de forma flexible de modo que se ajuste a las necesidades e intereses de cada grupo al que se aplica.

En las experiencias de aplicación con alumnos de último ciclo de primaria y de secundaria, el programa logra mejoras significativas en la adaptación escolar y social de los alumnos más jóvenes y en la adaptación personal en los niveles superiores. Asimismo, se ha comprobado que es altamente valorado por la práctica totalidad de los alumnos que lo han recibido.

6.3.5. PROGRAMA IDAFE: DANDO PASOS PARA LA AUTORREALIZACIÓN.

El programa *IDAFE* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1998) se ocupa, al igual que el programa *PIECAP*, del fomento del crecimiento y la autorrealización personal de los alumnos. Como novedad, este programa se apoya en la técnica del vídeo interactivo, que junto a un cuaderno personal, a modo de diario, van marcando la secuencia de trabajo. Concretamente el programa consta de 16 sesiones de, aproximadamente, una hora de duración (véase cuadro 6-6).

Cuadro 6-6
Unidades y Sesiones del Programa <i>IDAFE</i>
Unidad 1: Autorrealización
Sesión 1: <i>La autorrealización personal: La vida como aventura</i>
Sesión 2: <i>La autorrealización personal: Las semillas del futuro</i>
Sesión 3: <i>Aprendiendo a autorrealizarse.</i>
Sesión 4: <i>Evaluando la Autorrealización</i>
Unidad 2: Trabajo y ocio
Sesión 5: <i>El trabajo como fuente de satisfacción</i>
Sesión 6: <i>Trabajar y divertirse</i>
Sesión 7: <i>Evaluando el trabajo y el ocio</i>
Unidad 3: Necesidad de los otros
Sesión 8: <i>El sentido de la amistad</i>
Sesión 9: <i>Aprender a amar</i>
Sesión 10: <i>Evaluando la necesidad de los otros</i>
Unidad 4: Solidaridad
Sesión 11: <i>Nos necesitamos</i>
Sesión 12: <i>Mejorar nuestro mundo</i>
Sesión 13: <i>Evaluando la solidaridad</i>
Unidad 5: Evasión de la realidad
Sesión 14: <i>Evadirse de la realidad</i>

Sesión 15: <i>El hechizo y la trampa de la droga</i>
Sesión 16: <i>Evaluando la evasión de la realidad</i>
Fuente: Hernández y Aciego de Mendoza, 1998.

En cada una de estas sesiones, el alumno individual o el grupo de clase, deberá activar el vídeo en el momento que se le indique en su cuaderno personal. Una vez activado, se le irán presentando a modo de documental ideas e imágenes que les invitarán a la reflexión remitiéndoles periódicamente a responder en su cuaderno personal y a discutir en grupo sobre los temas suscitados.

Cada sesión finaliza con el establecimiento de compromisos de los que se hará un seguimiento al iniciar la siguiente sesión, momento en el que se aprovecha para reforzar, corregir y animar al alumnado en sus esfuerzos de mejora personal.

Por ejemplo, al finalizar la primera sesión del programa *IDAFE* titulada “*La Autorrealización personal: la vida como aventura*” se indica: “*Una vez concluida esta sesión y tras haber reflexionado y expresado nuestras opiniones y sentimientos, hay que pasar a la acción. Esto es, si estamos convencidos de la importancia de las cosas que hemos tratado, ahora hay que comprometerse a aplicarlas en nuestra vida cotidiana. Para ello, podría escribir una o más ideas que me ilusionen y comprometerme a llevarla a cabo en los próximos días: Me comprometo a...*”. El grado de cumplimiento de cada compromiso será valorado al iniciar la siguiente sesión.

A su vez, cada unidad de contenido (dos o tres sesiones) finaliza con una sesión de autoevaluación en la que se evalúan los últimos compromisos y se realiza un ejercicio de repaso del dominio de los contenidos, en función de los resultados de esta autoevaluación se ofrecen refuerzos y orientaciones para seguir avanzando.

En la sesión 4, “*Evaluando la Autorrealización*”, además de evaluar los últimos compromisos, se realiza un ejercicio de repaso del dominio de los contenidos y se elabora una tabla de resultados. En una columna de la tabla, queda recogido el grado de cumplimientos de todos los compromisos de la unidad y, en la otra, el nivel de dominio de los contenidos. Según sea uno u otro nivel, se le hacen las recomendaciones pertinentes que van desde la felicitación hasta la sugerencia de poner mayor empeño en el trabajo. Por ejemplo: “*¡Excelente! He de felicitarme por el grado de cumplimiento de los compromisos que me ido marcando y continuar en este empeño de crecer por dentro que es lo importante*”... “*¡Bien! He logrado importantes avances. Convendría analizar las dificultades y esforzarme, un poco más, por llevar a la práctica soluciones adecuadas*”... “*¡Muy bien! He alcanzado un buen nivel en dominio de contenidos ¿Seré capaz de corregir los pocos errores cometidos?*”... “*¡No he respondido correctamente a ninguna de las preguntas! Me*

parece que no he estado muy atento ¿Me interesa de veras trabajar sobre estos temas? ¡Soy yo el que ha de decidir!”.

Para lograr que la intervención con el *IDAFE* sea exitosa se insiste en una serie de condiciones:

1º) En primer lugar, prestar mucha atención a la conexión de los temas que se trabajan con la experiencia y vivencias personales de cada alumno, evitando posturas meramente receptoras y reproductivas de la información del video.

2º) En segundo lugar se hace hincapié en la necesidad de alentar la participación de todos creando un clima de confianza, donde el alumnado se sienta motivado a compartir sus emociones y experiencias.

3º) Además, se sugiere reservar unos minutos al final de cada sesión para la expresión libre de impresiones y opiniones, abiertamente y por escrito.

4º) Finalmente, se da una especial importancia al seguimiento de los compromisos que el alumnado va asumiendo y a las sesiones de revisión al final de cada bloque, fundamentales para la consolidación de los contenidos trabajados.

En este apartado hemos presentado los *Programas Instruccionales Emotivos* para la adaptación y realización personal, desarrollados y aplicados en múltiples ocasiones desde la línea de investigación socioafectiva ya citada. A partir de estas experiencias de intervención se ha llevado a cabo la evaluación de los mismos, a la que haremos referencia en el siguiente capítulo dedicado a la evaluación de la intervención para la educación en valores.

BLOQUE III:
EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA EN VALORES

CAPÍTULO 7

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

7.1. Evaluación de la Educación Socioafectiva

- 7.1.1. Concepto y objetivos de la evaluación de contenidos socioafectivos
- 7.1.2. Momento: ¿cuándo evaluar los contenidos socioafectivos?
- 7.1.3. Criterios de Evaluación: ¿qué evaluar?
- 7.1.4. Instrumentos: ¿cómo evaluar los contenidos socioafectivos?

7.2. Evaluación de Programas Psicoeducativos

- 7.2.1. Paradigmas de Evaluación de Programas
- 7.2.2. Modelos de Evaluación de Programas
- 7.2.3. Métodos de Evaluación de Programas
- 7.2.4. Etapas de la Evaluación de Programas
- 7.2.5. Criterios de Evaluación de Programas
- 7.2.6. Instrumentos de Evaluación de Programas

7.3. Evaluación de los Programas Instruccionales Emotivos

- 7.3.1. Evaluación de los Programas *PIE* y *PIELE*
- 7.3.2. Evaluación del Programa *PIELE-PA*
- 7.3.3. Evaluación del Programa *PIECAP*

7.1. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA

Si en general se puede afirmar que la evaluación es uno de los conceptos más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje (De la Torre, 1994), esto se hace patente de una forma especial en el ámbito socioafectivo. Los cambios producidos en aspectos como las actitudes, valores, niveles de adaptación y ajuste personal, etc, resultan, evidentemente, más difíciles de apresar, que los relacionados con aspectos conceptuales o procedimentales. No obstante, existen propuestas muy interesantes que intentaremos concretar a lo largo de este capítulo.

Sabemos que al evaluar estamos, fundamentalmente, buscando información, hasta aquí todos los autores están de acuerdo, las diferencias comienzan al plantearnos cuestiones como: qué tipo de información, cuándo obtenerla, cómo, quién, y con qué objeto. Se trata, por tanto, de un ámbito de estudio muy controvertido y del que habría mucho de que hablar, por lo que vamos a centrar nuestra atención en los aspectos de la evaluación que conciernen a esta investigación.

Para ello empezaremos por definir lo que entendemos por evaluación en el ámbito educativo, para progresivamente ir adentrándonos en la evaluación de la educación socioafectiva, respondiendo a cuestiones como: ¿en qué consiste y qué objetivos persigue?; ¿cuáles son los principios psicoeducativos en que se basa la evaluación socioafectiva?; ¿cuándo y para qué evaluar estos contenidos?; ¿qué indicadores podemos utilizar para la evaluación de los mismos? y ¿cómo evaluarlos?.

7.1.1. CONCEPTO Y OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DE CONTENIDOS SOCIOAFECTIVOS

En este apartado aludiremos, en primer lugar, al concepto y los objetivos de la evaluación educativa en general, para a continuación centrarnos en la evaluación de los contenidos socioafectivos y los objetivos que se plantean en este ámbito.

Podemos partir de una definición de Hernández (1991), que describe la evaluación como *«el proceso mediante el cual se juzgan los resultados del aprendizaje en relación con los objetivos educacionales previstos»* (p. 258) y señala cuatro funciones que coinciden con las sugeridas por Cronbach (1977):

- a) *Función orientativa* para el alumnado y el profesorado, en la medida en que aporta un feedback que sirve de guía para la mejora.
- b) *Función valorativa* de programas y procedimientos.
- c) *Función motivadora*, en la medida en que los resultados sirven de estímulo tanto al que evalúa como al evaluado.
- d) *Función calificadora* o de referencia social.

Por su parte, Bolívar (1995) afirma que la evaluación, según el espíritu de la LOGSE, se desarrolla en el contexto de una educación comprensiva y no discriminatoria y que ha de ser continua, global e integrada en el propio proceso de enseñanza y sin intenciones de clasificar a los alumnos según sus resultados. Desde su punto de vista, la función principal de la evaluación es la de proporcionar elementos de información sobre los procesos y posibilitar la reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones que permitan realizar mejoras.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) coinciden con Bolívar en la importancia concedida a esta función de reflexión para la mejora y afirman que «*el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...*» (p.175).

En este mismo sentido se pronuncia Nevo (1991), cuando señala que la evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información utilizable para juzgar las decisiones alternativas a tomar. Esta concepción de la evaluación educativa incluye dos componentes: descripción y juicio, que son muy diferentes en su naturaleza y su función, pero que, conjuntamente componen la actividad de evaluar. Este punto de vista da lugar a tres consecuencias:

- a) La tarea de evaluar no puede reducirse a una valoración intuitiva, requiere un proceso sistemático que conlleva aplicar principios, métodos e instrumentos. Esto supone una exigencia en la formación del profesorado en la recogida y análisis de la información.
- b) La aplicación de este conocimiento técnico puede aumentar la objetividad del componente descriptivo de la evaluación, que por otra parte no se puede pretender que sea absolutamente objetiva.
- c) Para evitar el exceso de subjetividad que pudiera derivar en arbitrariedad, la evaluación debe ser sistemática y basarse en descripciones objetivas y juicios explícitos y abiertos a la discusión.

Casanova (1995) se decanta también por un modelo de evaluación cualitativo y formativo, que define como «*una recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las*

decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada» (p. 55).

Este concepto de la evaluación responde a los principios constructivistas del aprendizaje, que priorizan los procesos por encima de los resultados y dan pie a una evaluación formativa frente a la tradicional evaluación sumativa.

Este planteamiento evaluador resulta más enriquecedor con cualquier tipo de contenidos, pero es especialmente importante cuando se trata de evaluar contenidos actitudinales, mucho más difíciles de apresar desde una perspectiva conductual.

Si nos basamos en esta concepción de la evaluación educativa, debemos asumir que la *evaluación de actitudes y valores* sólo adquiere pleno sentido como *evaluación formativa* del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y no como evaluación de resultados. Por tanto uno de sus objetivos primordiales sería posibilitar un ambiente de aprendizaje, que contribuya del mejor modo al desarrollo de actitudes y valores adecuados, más que a calificar el comportamiento moral de los alumnos.

De hecho, cuando se propone al alumnado una metodología activa y participativa, en la que se les anticipa que se valorará el grado de participación, el respeto mutuo, la autonomía en el trabajo, la crítica constructiva, etc., resulta contradictorio, proponer para evaluarlos una prueba aislada y puntual, es decir, un examen. En primer lugar, porque así no podríamos evaluar los aspectos anteriores, y en segundo lugar, porque, como lo importante es lo que se evalúa, estaríamos dando una mensaje contradictorio al alumnado, y ellos concluirían que, en definitiva, lo importante es dominar el contenido sean cuales sean sus actitudes o sus valores (Bolívar, 1995).

En este sentido, Bolívar afirma que *«la evaluación de las actitudes y valores debe servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos que se han de tener en cuenta, o detectar los progresos alcanzados. En cualquier caso, más que un problema de medición o técnicas, la evaluación de este campo es un asunto de compromiso por revisar una práctica educativa colegiada, compartiendo unos valores y actitudes que puedan constituir el referente de la acción educativa y de la propia evaluación de progreso en los alumnos»* (1995, p.58).

Este autor defiende un conjunto de principios que, a modo de procedimiento, pueden servir para situar adecuadamente el sentido de la evaluación de valores y actitudes (Bolívar, 1995):

- 1) Recuperación del sentido comunitario en el propio centro o incluso en la comunidad escolar. Se trata de conseguir socialmente una cierta comunidad de valores y tareas educativas compartidas. Esto requiere la implicación directa de la familia en la labor educativa. Con ello se conseguiría no sólo una mayor eficacia en la educación sino también un mayor sentido de la

- evaluación, al compartir la preocupación por el progreso educativo y formativo de los niños y niñas.
- 2) Tomar el centro escolar como un lugar de construcción y vivencia de valores comunes. La comunidad escolar debe ir generando un conjunto de valores, traducidos en actitudes, modos de relaciones y formas de hacer y proceder que puedan servir de guías de la acción educativa y de la autorrevisión de dicha acción.
 - 3) El proceso de evaluación de este ámbito se debe centrar, antes que nada, en la revisión de la práctica educativa, en el propio proceso educativo de enseñanza a nivel de aula y centro.
 - 4) La evaluación en este ámbito tiene una función formativa. Evaluar actitudes y valores es apreciar y enjuiciar el valor educativo que están teniendo los procesos y acciones que estamos desarrollando en el aula y en el centro. Los resultados provocados en el pensamiento y actuaciones del alumnado son tomados como indicadores del valor educativo que tienen las tareas y actividades desarrolladas.
 - 5) La evaluación en ningún caso permite la calificación moral del alumnado. Se evalúa para juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones se debe adoptar. Por esta razón habrá que ser muy cauteloso con el uso y difusión de los informes de evaluación del alumnado en este ámbito.
 - 6) La labor educativa debe ser juzgada de modo global e integrado. Aunque los instrumentos, procesos y criterios de evaluación puedan ser diferentes en cada tipo de contenido, esto no significa que cada tipo de contenido pueda tener una calificación diferenciada.

Miquel Martínez (1993) coincide con el planteamiento de Bolívar y concreta los objetivos de la evaluación en los siguientes aspectos:

- a) Facilitar, a través de la evaluación continua, el logro de un óptimo desarrollo moral siempre en función de su momento evolutivo, a través de un seguimiento continuo y regular.
- b) Informar al alumnado de los progresos o limitaciones en su desarrollo ofreciéndole pautas para superarlas y facilitándole los medios para mejorar su autoconfianza. La evaluación debe ser motivadora y debe generar actitudes de superación y niveles progresivos de autoestima.

- c) Permitir disponer del máximo de información sobre cada alumno y alumna a fin de conocer sus progresos y orientar la intervención.
- d) Aportar información útil para el perfeccionamiento del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y del Proyecto Educativo de Centro(PEC).
- e) Facilitar la colaboración entre familia y escuela a partir del análisis conjunto de objetivos especialmente críticos y difíciles de alcanzar en el ámbito de los valores y de la convivencia y establecer pautas comunes de acción.
- f) Permitir una evaluación final de carácter sumativo, a nivel de ciclo a modo de síntesis de la evaluación progresiva y formativa.

Una vez definida la evaluación de los contenidos socioafectivos y sus objetivos primordiales, dedicamos el siguiente apartado a concretar el momento adecuado para realizar dicha evaluación.

7.1.2. ¿CUÁNDO EVALUAR LOS CONTENIDOS SOCIOAFECTIVOS?

La respuesta a esta segunda cuestión deriva del anterior apartado. La evaluación en este ámbito debe ser, como hemos visto, eminentemente *formativa*, es decir, una evaluación en el *proceso*. En palabras de De la Fuente, «*la evaluación debe ser un proceso formativo y continuo, que siga de cerca el desarrollo y la construcción personal de los alumnos*» (1999; p. 151).

Pero, esta evaluación formativa, se debe complementar con una evaluación *inicial* que permita conocer el nivel de partida del alumnado, sus actitudes, valores, conocimientos previos, en fin, su nivel de madurez sociopersonal, antes de iniciar la intervención. Esta valoración previa facilitará el ajuste de la intervención educativa a la realidad y, al mismo tiempo, nos permitirá disponer de un referente para valorar los progresos del alumnado en este ámbito.

El ciclo evaluador se completa con una evaluación final o *sumativa* que, por supuesto, no tiene carácter calificador ni clasificador, sino que se plantea con una finalidad informativa y de reflexión para la mejora.

7.1.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN: ¿QUÉ EVALUAR?

Con el modelo conductista la evaluación de las actitudes se concretaba en evaluar comportamientos o “ejecuciones” como indicadores de la adquisición o internalización de la actitud. Las taxonomías de evaluación del ámbito afectivo consistían en especificar los sucesivos niveles de internalización de valores sociales,

desde el nivel más básico de ser consciente de un valor hasta niveles superiores en los que estos impregnan todos los actos de la vida (Krathwohl, Bloom y Masía, 1973).

Pero los atributos que se intenta medir en este ámbito son complejos y no son fácilmente reductibles a conductas, por lo que la evaluación desde este modelo conductista, no experimentó grandes avances.

A partir del nuevo marco psicológico cognitivo-constructivista del currículo, el planteamiento de la evaluación de las actitudes y valores es muy diferente. Desde este nuevo modelo, se señala que el desarrollo de las capacidades de los alumnos no puede ser evaluado directamente a partir de una conducta observable. Como muestra representativa de este punto de vista, Cesar Coll (1987) define los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes como sigue:

«Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. En consecuencia, en los objetivos terminales relativos a valores normas y actitudes, los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos aparecerán formulados a menudo mediante los verbos siguientes:

Comportarse (de acuerdo con), respetar, tolerar, apreciar, valorar (positiva o negativamente), aceptar, practicar, ser consciente de, reaccionar a, conformarse con, actuar, conocer, darse cuenta de, estar sensibilizado a, sentir, percatarse de, prestar atención a, interesarse por, obedecer, permitir, acceder a, conformarse con, reaccionar a, preocuparse por, deleitarse con, recrearse en, preferir, inclinarse por, etc.» (p. 142).

En esta misma línea Miquel Martínez (1993) plantea que para evaluar objetivos actitudinales lo ideal es centrarse en la forma de proceder, ya que los resultados (conductas finales) nos dan una información incompleta de lo que se ha avanzado. La evaluación de desempeños, que fija su atención en los procesos en sí mismos, incluso al margen de los resultados obtenidos es, por tanto, la más adecuada y eficaz.

Por otra parte, el autor considera que la evaluación de conductas es más válida y fiable que la evaluación de cualidades o rasgos, ya que la evaluación de rasgos describe a la persona y no su rendimiento, y además, los contenidos y manifestación empírica de los rasgos no resulta tan precisa. Sin embargo, esto plantea un problema en el caso de la evaluación de valores y actitudes, y es que el objeto de la evaluación no es fácil de definir o delimitar en términos conductuales.

Por su parte, Jesús de la Fuente (1999), propone tres bloques de procesos de construcción: cognitivos, emocionales y conductuales, a partir de los cuales evaluar

los progresos del alumnado en la construcción personal. Como ejemplo de los procesos a evaluar plantea algunas cuestiones que presentamos en el cuadro 7-1.

Cuadro 7-1 Aspectos a evaluar en el proceso de construcción personal
<p>Procesos de construcción cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo se percibe a sí mismo/a? • ¿qué expectativas tiene sobre sí mismo/a y los demás? • ¿cómo afronta cotidianamente los problemas? • ¿tiene metas a corto y largo plazo realistas? • ¿realiza análisis que le permitan anticipar las consecuencias de sus comportamientos? • ¿va integrando progresivamente en su forma de pensar los valores propuestos? • ¿es consciente de sus creencias o pensamientos erróneos? • ...
<p>Procesos de construcción emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cuáles son sus sentimientos ante sí mismo/a? • ¿conoce bien sus sentimiento y ante qué situaciones se producen? • ¿tiene emociones ajustadas a las situaciones y los problemas? • ¿autorregula sus emociones? • ...
<p>Procesos de construcción conductual</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿tiene un comportamiento ajustado y adaptativo ante las demandas situacionales? • ¿tiene buenas relaciones interpersonales? • ¿resiste bien ante situaciones de frustración y de demora de la gratificación? • ¿utiliza estrategias de control estimular y de manejo de autoconsecuencias? • ...
<p>Fuente: Elaborado a partir de De la Fuente, 1999, p.149.</p>

En definitiva lo que se pretende desde este enfoque cognitivo-constructivista no es evaluar en función de un criterio estándar, las actitudes y valores del alumnado, sino fundamentalmente hacer un seguimiento de la acción educativa y de su incidencia en el desarrollo y construcción moral del alumnado. Se reconoce que el proceso de desarrollo de la actitudes y valores es progresivo, y por tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico.

Estos criterios referidos a la educación de actitudes y valores en el marco académico, son válidos igualmente cuando tratamos de evaluar una intervención de carácter investigador como la realizada en nuestro estudio. Únicamente habrá que tener en cuenta los condicionantes de rigor, control de variables, variedad de instrumentos, etc., que caracterizan a una intervención con fines de investigación.

7.1.4. INSTRUMENTOS: ¿CÓMO EVALUAR LOS CONTENIDOS SOCIOAFECTIVOS?

Una vez reconocidos los objetivos (para qué), el momento (cuándo) y criterios evaluación (qué evaluar), nos queda concretar el cómo evaluar, es decir los instrumentos que pueden permitirnos llevar el proceso evaluador a las metas previstas.

Con el objeto de incluir en este apartado la mayor variedad posible de técnicas, y teniendo en cuenta que existen incontables instrumentos y clasificaciones de los mismos, hemos establecido una clasificación en tres grandes bloques de instrumentos de evaluación socioafectiva, tomando como referencia la sistematización sugerida por Bolívar (1995):

- A) Metodologías observacionales y narrativas
- B) Análisis del discurso y resolución de problemas
- C) Técnicas de corte psicométrico

Siguiendo este esquema básico comentaremos las técnicas de evaluación más citadas por diferentes autores.

A) Metodologías observacionales y narrativas

La *observación sistemática* (estructurada, intencional y controlada) es, según Bolívar (1995), el instrumento fundamental para evaluar las actitudes. Se trata de aprovechar el hecho de que el docente está constantemente observando lo que sucede en su aula, y dar a esta misma observación utilidad para la evaluación, aportándole mayor grado de formalización y sistematización.

Estas técnicas tienen la ventaja de ser naturales, no requieren contextos especiales ni están limitadas temporalmente, pero los datos que aportan son difíciles de cuantificar y su generalización es limitada.

Lo que se pretende con estas técnicas es observar y comprender el efecto de la acción educativa en el comportamiento del alumno, en el desarrollo natural de la vida en el aula y en el centro. Para captar esta información es preciso emplear algunos rasgos, indicadores, pautas, guías de observación o escalas que permitan evaluar las actitudes y su proceso de formación y desarrollo. La recogida de

información puede ser abierta y poco estructurada, o usar algunos instrumentos con un carácter más sistemático o estructural como:

- *las escalas de observación*
- *listas de control*
- *registro anecdótico*
- *diarios de clase*

Otro instrumento observacional es la *observación externa*, que resulta una opción interesante cuando pretendemos evitar el sesgo que puede tener el profesor debido al trato cotidiano.

Finalmente incluimos en este apartado las técnicas sociométricas ya que se trata de un instrumento que nos permite recoger la información que cada alumno nos puede aportar de sus compañeros. El *sociograma* permite explorar las relaciones de los miembros del grupo-clase, según los grados de aceptación o rechazo. Esta prueba puede ser muy útil para comprender los factores que influyen en el comportamiento grupal y en las actitudes afectivas o conflictivas que manifiestan algunos alumnos.

En la evaluación de los Programas Instruccionales Emotivos de Hernández y colaboradores se ha utilizado con frecuencia este tipo de instrumentos, para ello se elaboró un cuestionario sociométrico denominado PESA (*Prueba Escolar Sociométrica de Adaptación*, de Hernández, 1983) que comentaremos con más detalle en apartados posteriores.

B) Análisis del discurso y Resolución de problemas

En esta forma de evaluación la clase se convierte en una pequeña *comunidad de investigación*, que se centra en la discusión de las razones de los comportamientos morales. En este caso el papel del profesorado consiste en crear contextos adecuados y proponer cuestiones interesantes que propicien el diálogo en torno a problemas morales, y conducir el debate mostrando las insuficiencias o contradicciones que vayan surgiendo (Bolívar 1995).

El punto de partida de estos intercambios orales es diverso, se puede iniciar a partir de una pregunta acerca de una definición (¿qué es la libertad?), de un caso incompleto en forma de dilema moral, de una historia, de cuestiones que fuercen a elegir entre soluciones alternativas o a responder para explicar determinado comportamiento.

1) *Intercambios orales individuales*: uno de los medios más efectivos para obtener información e incrementar nuestra comprensión de las experiencias y

acciones individuales es la entrevista informal o abierta, así como los intercambios orales incidentales con alumnos y alumnas.

Como ejemplo de las entrevistas abiertas Bolívar (1995) cita la conocida como *método clínico*, empleada por Piaget en los años treinta en su estudio titulado *El juicio moral en el niño* (Piaget, 1932). El método consiste en presentar oralmente al niño una breve historia, que implica una toma de decisión moral, y a continuación ir preguntándole acerca de su decisión para ir clarificando su punto de vista. Las preguntas no están elaboradas previamente sino que se van construyendo en función de las respuestas del niño o niña, no con la intención de guiar sus respuestas sino para ayudarle a expresar su opinión al respecto.

En nuestra investigación en el ámbito socioafectivo, hemos utilizado con frecuencia la entrevista semiestructurada, *ESDA (Entrevista Semiestructurada de Diagnóstico de la Adaptación)* de Hernández, (1983), que podría clasificarse en esta categoría de estrategias.

También resulta útil como estrategias de evaluación de intercambios orales, alterar el desarrollo normal de la clase para proponer el análisis de determinado *episodio* o hecho (McKernan, 1991). A partir de la discusión del episodio seleccionado se propicia la reflexión y se puede aprovechar para recoger la opinión del alumnado y tomar nota de sus progresos en actitudes y valores.

Asimismo la *autoevaluación*, seguida de una entrevista o diálogo con el alumno, puede ser también una ocasión de evaluación ya que nos permite evidenciar las actitudes del alumnado hacia los contenidos, el profesorado o sus compañeros.

2) *Intercambios orales grupales*: la ejecución de estrategias como debates, asambleas, exposiciones, puestas en común, dinámicas de grupo, juegos de roles, dramatizaciones, salidas de trabajo, etc, es una oportunidad para que además de provocar el aprendizaje, se pueda dar lugar a un diálogo grupal que, conducido adecuadamente, permita recoger información acerca de los progresos del alumnado en este ámbito.

➤ Las *asambleas y puestas en común* son también muy útiles como instrumento de evaluación ya que permiten captar los cambios en el ámbito de las actitudes y los valores al observar: las razones y argumentos que emplean, las actitudes que adoptan, el grado de tolerancia con las opiniones ajenas, el respeto al orden de intervención, el establecimiento de acuerdos, etc.

➤ El *juego de roles*, la dramatización y las simulaciones ofrecen la oportunidad de observar al alumnado adoptando determinadas actitudes, aplicando los principios morales aprendidos o posicionándose virtualmente ante un conflicto y todo ello bajo el amparo de la ficción que supone estar asumiendo un rol. Las

características de estos juegos dramáticos hacen que el alumno actúe con espontaneidad y que deje traslucir sus puntos de vista, lo que los convierte en una rica fuente de información viva acerca de sus progresos en la incorporación o consolidación de actitudes, valores y normas.

➤ Los *dilemas morales*, que ya vimos en el capítulo cinco como estrategias para el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, también pueden tener utilidad con fines de diagnóstico evaluativo. A partir de este modelo de trabajo se han desarrollado algunas variantes de tests entre los que destaca el Defining Issues Test (DIT) o Cuestionario de problemas sociomorales de Rest (1974). Este cuestionario consta de seis dilemas a partir de los cuales el sujeto emite un juicio general sobre lo que haría en tal situación. A continuación se le plantean doce cuestiones relativas al problema planteado ante las cuales debe responder señalando la importancia que concede a cada uno de los esos elementos implicados en el dilema. Goñi (1994), introduce algunas modificaciones en el DIT dando vida a un nuevo instrumento el Cuestionario sobre Problemas Sociopersonales (CPS).

➤ Otra posible fuente de instrumentos de evaluación es la metodología de clarificación de valores con estrategias como las *hojas de valores, diálogos clarificadores, frases inacabadas, escalas de valores, etc*, que comentamos en el capítulo cinco. A pesar de no haber sido creadas con fines evaluativos, estas estrategias posibilitan el diálogo y la manifestación de valores y actitudes, que indudablemente supone una rica fuente de información para el profesorado.

➤ Otra estrategia de enseñanza de valores que a la vez puede ser útil para la evaluación es la *narración*, que consiste en contar historias vividas. Se trata de que los alumnos cuenten historias de situaciones conflictivas en las que se vieron obligados a tomar una decisión comprometida (por ejemplo, una ocasión en la que por miedo no prestaron ayuda a alguien que estaba en apuros). En lugar de partir de un dilema moral ficticio se prima la experiencia personal, dando pie a razonamientos más reales y propiciando la comprensión de los demás y el pensamiento de perspectiva. A partir de la historia se puede realizar una entrevista narrativa, cuestionando al alumno o alumna sobre lo que pensó o sintió al actuar de aquella forma, que nos aportará datos interesantes acerca del grado de su desarrollo moral.

C) Técnicas de corte psicométrico

En este tercer apartado citamos una serie de instrumentos (cuestionarios, escalas, autoinformes) en su mayoría de corte psicométrico que usamos en la educación socioafectiva para medir: actitudes, valores, autoconcepto, autoestima, rasgos de personalidad y adaptación.

1) Para evaluar las actitudes

De los escasos instrumentos de carácter cuantitativo que podemos emplear en la evaluación de este aspecto, sin duda, las escalas de actitudes han sido las técnicas más importantes y de mayor aplicación (Bolívar, 1995; p.133). Se pueden utilizar en dos momentos, con dos finalidades distintas:

- Al inicio de una actividad a fin de estimular la situación inicial de una clase con respecto a un tema, contenido o valor.
- Al final de una actividad, unidad didáctica o periodo lectivo, para ver los posibles progresos o cambios de actitud producidos.

➤ Las escalas de más fácil empleo son las **escalas de tipo Likert** en las que ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciados sobre el tema a medir, se emite una valoración en cinco o más grados. Las escalas validadas no suelen adecuarse a las necesidades de situaciones concretas, por lo que generalmente se sugiere construir una escala a la medida de nuestras necesidades (Arce, 1994).

➤ Otro tipo de escalas de actitudes son las **escalas multidimensionales de Diferencial Semántico** basadas en Osgood (1976). Inicialmente se desarrollaron para medir el significado de un estímulo para una persona, pero han ido adecuándose a la medida de actitudes y valores. Ante una cuestión o palabra que sirve de estímulo (un valor, cualidad, característica...por ejemplo la sinceridad), el alumnado debe valorar la intensidad y dirección de su respuesta a una serie de pares de adjetivos contrapuestos (importante/trivial; fácil/difícil...) que la califican.

No todo son ventajas en el uso de estas técnicas. Respecto al uso de los cuestionarios de actitudes, Goñi (1996), afirma que *“sólo sirven para revelar algunos elementos cognitivos y la conciencia afectiva que colorea las reacciones conductuales”* (p. 308). El autor añade, citando a Sabater (1989), que las respuestas a los cuestionarios aportan información valiosa sobre los presupuestos individuales de las conductas, pero su carácter simbólico y esquemático no permite apreciar toda la complejidad y riqueza de los comportamientos reales. Por ello sugiere combinar con esta fuente de información la observación de los comportamientos reales. No obstante, ofrece un extenso registro de escalas de actitudes en la publicación citada (p.309-310).

Pérez Juste y García Ramos (1995), coinciden con Goñi en las limitaciones de las medidas de las actitudes, especialmente de los autoinformes. Según estos autores el mayor inconveniente es la distancia entre la conducta verbal y real. Distancia no solo por el tiempo que pasa entre la evaluación y el momento en que se actúa, sino sobretudo por la diferencia que existe entre contestar a una pregunta escrita en un papel y actuar en la vida real. Además, señala las limitaciones debidas a la situación de medida (lugar, características del evaluador, momento, etc). Como alternativas a

estas limitaciones Pérez Juste y García Ramos se refieren a las medidas *no reactivas* de actitudes. Se trata de indicadores que intentan captar de forma indirecta si existe o no esa actitud. Por ejemplo, para medir la actitud hacia la tarea valorar indicadores como la puntualidad, la entrega de trabajos, las faltas de asistencia o el desgaste de los libros.

2) Para evaluar los valores

Al igual que con las actitudes, también ha habido intentos de medir los valores mediante un conjunto de instrumentos, dependiendo de las definiciones optativas de valor que hagamos y del concepto de valor que se maneje. Sin embargo estos métodos no han tenido el mismo desarrollo que las escalas de actitudes, debido principalmente a la mayor complejidad de la conceptualización de los valores.

A pesar de todo existen muchos cuestionarios y escalas que intentan apresarlos. En esencia vienen a ser *cuestionarios o inventarios* a los que el sujeto responde (se adhiere o rechaza) en función de sus prioridades de valores. Entre los más citados están los siguientes:

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

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

➤ El *Cuestionario de Valores Interpersonales* del *Survey of Interpersonal Values (SIV)* de Gordon (1995).

➤ El *Inventario de Hall-Tonna* que ofrece una relación de 125 valores identificados mediante palabras-valor.

Otro modelo de escala de valores más informal es el que se utiliza dentro del enfoque de *Clarificación de valores*, y consiste en proponer ejercicios al alumnado en los que se les propone una elección entre varias alternativas. Se trata de una elección que implica valores (por ejemplo, se van a hacer reformas en el colegio, qué cambios crees que son prioritarios: poner rampas de acceso a minusválidos, reparar la cancha de deportes...). Esta elección da al alumnado la oportunidad de identificarse y valorar las cosas que le satisfacen. Y al mismo tiempo, al expresar su elección y justificarla, está aportando una información muy valiosa acerca de su escala de valores.

3) Para evaluar el autoconcepto y la autoestima

Para la valoración específica del autoconcepto y la autoestima, Goñi (1996) sugiere algunas técnicas sencillas de autoevaluación como:

- ▶ Una escala en la que el alumno o alumna se autocalifica según posea mucho o poco determinada cualidad.
- ▶ Un listado de adjetivos de entre los cuales debe elegir los que le definen mejor.
- ▶ Un cuestionario en el que tiene que afirmar o negar algo de sí mismo con diferentes grados de acuerdo.
- ▶ Cuestionarios con formato de diferencial semántico en los que se califica en una serie de adjetivos bipolares (sincero-mentiroso...).
- ▶ Técnicas más abiertas en las que se pide al sujeto que responda: ¿quién eres tú?
- ▶ Pedirle que haga el dibujo de una persona y analizarlo siguiendo una pauta.
- ▶ Comparar las puntuaciones que un sujeto se asigna a sí mismo en una o varias cualidades de personalidad, con las puntuaciones promedio que él da a los compañeros de grupo.

Asimismo, presenta un amplio listado de instrumentos específicos (escalas, inventarios, cuestionarios y tests) para medir autoconcepto y autoestima entre los que destaca los tres siguientes:

- ▶ El *Self Description Questionnaire* (SDQ-I y SDQ-II) de Marsh y colaboradores (citado por Núñez y González-Pienda, 1994).
- ▶ La *Tennessee Self-Concept Scale* (TSCS) utilizada por Oñate (1989).
- ▶ El *Autoconcepto Forma A* de Musitu, García y Gutiérrez (1994).

No nos parece oportuno reproducir en este espacio la amplia gama de instrumentos sugeridos por este autor (para mayor información véase Burns, 1979; p.98-153).

4) Para el conocimiento de la personalidad y la adaptación

Goñi (1996) incluye entre las posibles pruebas de evaluación sociopersonal los Cuestionarios de personalidad y cita dos, que por su amplia difusión y fácil aplicación pueden resultar de utilidad:

- ▶ *Eysenck Personality Inventory* (EPI) de Eysenck (1994), que permite describir la personalidad desde dos ejes básicos: la extroversión/introversión y el neuroticismo.

➤ El *CEP*, de Pinillos (1990), que tomando como base el inventario de Eysenck, incluye además una escala de paranoidismo.

Pallarés (1977) por su parte cita las siguientes pruebas de personalidad:

- Cuestionario caractereológico de Grieger: que mide la emotividad, la actividad y la resonancia de las impresiones.
- Test de temperamento y carácter del Instituto San Jorge de la Universidad de Montreal.
- Inventario de personalidad del Instituto San Jorge de la Universidad de Montreal.
- Inventario de adaptación del Instituto San Jorge de la Universidad de Montreal.
- Cuestionario de adaptación de Bell.
- Inventario de adaptación personal de Rogers: que mide inferioridad personal, inadaptación social, inadaptación familiar y fantaseo como escape de las dificultades.
- Test de Emotividad de García Hoz.
- Inventario de personalidad de Benreuter: que mide la tendencia neurótica, la autosuficiencia, la introversión-extraversión, el dominio-sumisión, la confianza en sí mismo y la sociabilidad.
- Tensiones de la personalidad de García Yagüe: Señala los puntos de tensión entre la persona y su ambiente.

Últimamente las pruebas de evaluación de la personalidad ponen mucho énfasis en los elementos contextuales, ya que se ha comprobado la influencia de los diferentes contextos o situaciones en las respuestas de las personas. Teniendo en cuenta este aspecto se construyó el *Inventario de Adaptación Social* (Pérez Juste, 1979) en que cada uno de los items se refiere a situaciones sociales concretas (relaciones con amigos, trabajo en equipo, etc.).

En cuanto a las pruebas de personalidad y adaptación utilizadas en nuestra línea de investigación, hemos contado, para medir factores de personalidad del profesorado, con el *Cuestionario de personalidad 16PF*, de Catell (1978); y para la medida del ajuste y adaptación personal, escolar, social y familiar, con el *TAMAI, Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*, de Hernández (1990), al que nos referiremos más extensamente en el desarrollo del Bloque empírico de esta tesis.

7.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PSICOEDUCATIVOS

Una vez conocidos algunos pormenores de la evaluación educativa y más concretamente de la evaluación de contenidos socioafectivos, nos interesa adentrarnos en el ámbito de los programas educativos o psicoeducativos y conocer las peculiaridades de la evaluación de este tipo de programas, dado que el tema de nuestro estudio, es la evaluación de uno de estos programas.

Inicialmente definiremos la intervención psicoeducativa, para a continuación centrarnos en las diferentes concepciones de evaluación de programas. Una vez definidos estos conceptos básicos dedicaremos varios subapartados a exponer los diferentes enfoques o paradigmas que dan fundamentación teórica a la evaluación de programas, los modelos que de estos paradigmas se derivan, así como los diferentes métodos en que se concreta cada uno de estos modelos.

La intervención psicoeducativa se caracteriza por ser una acción sistemática y organizada que se desarrolla en el marco de la escuela con cuatro finalidades básicas: prevención, corrección, optimización y compensación de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al alumnado. Estas intervenciones normalmente se efectúan a través de paraprofesionales y son temporalmente cortas y muy específicas en cuanto al objetivo de intervención (Román Sánchez y García Villamisar, 1990).

Cada vez más frecuentemente la intervención psicoeducativa, presenta un formato de programa (sistema integrado de procedimientos e instrumentos de evaluación, de corrección, prevención, optimización y/o compensación), que resulta una entidad cualitativamente superior al simple test o técnica terapéutica aislada.

En cuanto al cómo evaluar la intervención psicoeducativa, Pérez Juste y García Ramos (1995) hacen referencia a la terminología “evaluación de programas” en el ámbito educativo, que, según estos autores, surge en los años setenta en Estados Unidos, a partir de la necesidad de evaluar la eficacia de diversos programas de acción social. A este método de la evaluación de programas se le ha denominado también “investigación evaluativa” ya que se trata de poner al servicio de la evaluación las herramientas de la investigación.

El objetivo básico de la evaluación de programas o investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones y mejora del mismo. Se trata como afirma Weis (1975) de obtener información para la acción, información que guíe la toma de decisiones.

En torno a esta forma de evaluación de la intervención psicoeducativa, la evaluación de programas, nos planteamos una serie de cuestiones: ¿cuáles son los paradigmas o enfoque básicos de la evaluación de programas?, ¿qué modelos de evaluación derivan de estos enfoques? ¿qué pasos debe seguir la evaluación de un programa psicoeducativo?, ¿cuáles son los criterios a tener en cuenta al evaluar un programa? y ¿con que instrumentos podemos contar?. En los siguientes apartados entraremos con más detalle en las peculiaridades de la evaluación de programas para dar respuesta a estos aspectos.

7.2.1. PARADIGMAS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Detrás de las diferentes definiciones de evaluación subyacen distintas concepciones de epistemología y de valor, y es en función de esas teorías implícitas, que se define el tipo de evaluación a realizar, los métodos, instrumentos, etc. Estas concepciones o teoría implícitas se concretan en diferentes enfoques o paradigmas.

El paradigma evaluativo es una conceptualización general del modo más apropiado para llevar a cabo la evaluación, y de dicha conceptualización se derivarán los modelos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados.

Aunque resulta difícil delimitar con precisión los distintos enfoques o paradigmas evaluativos, los autores consultados coinciden al citar los tres paradigmas predominantes (Pérez Juste y García Ramos, 1995; Castillo y Gento, 1995), (véase cuadro 7-2):

A) El enfoque cuantitativo-experimental

Es propio de disciplinas como la psicología y la pedagogía experimentales, cuya metodología científico-experimental está fundamentalmente dirigida a la identificación de relaciones causales entre variables.

Se caracteriza por utilizar preferentemente diseños experimentales y cuasiexperimentales, tratando de establecer relaciones causales entre el programa y sus efectos o resultados.

Su preocupación fundamental es la de garantizar la validez interna (control) y externa (poder de generalización) del diseño de investigación. Usa, por tanto, el control y la comparación de grupos, técnicas de muestreo, manipulación de variables independientes y técnicas estadísticas de análisis de datos, que dado el carácter propio de la evaluación de programas, suelen ser de tipo descriptivo (análisis factorial, escalas multidimensionales, análisis de correspondencia o cluster).

Para la medida y manipulación de variables utiliza preferentemente instrumentos de medida fiables y válidos (como tests, pruebas objetivas, cuestionarios,

etc.) y que aporten datos fácilmente cuantificables para ser sometidos a análisis estadísticos.

Los diseños evaluativos que siguen este enfoque suelen ser complejos y sofisticados, con objeto de garantizar el rigor científico. Para ello incluyen numerosas especificaciones y procedimientos como la operacionalización de variables, muestreo, medidas rigurosas, métodos estadísticos univariados y multivariados, etc. Por la misma razón, en este caso, se requiere que el programa sea cuidadosamente estructurado y definido.

En este enfoque, el evaluador se sitúa como persona independiente al programa, con la intención de garantizar la objetividad de los procedimientos y de su interpretación. Esto que parece ser una garantía de objetividad en los datos que recoja, representa al mismo tiempo una dificultad para percibir la dimensión personal de los implicados y para captar componentes que inciden en el programa pero que no fueron previstos en la planificación inicial.

B) El enfoque cualitativo-naturalístico-descriptivo

Según Pérez Juste y García Ramos (1995) este enfoque es propio de disciplinas como la sociología y la antropología en las que los objetivos de la investigación se centran en describir la realidad y siempre desde el punto de vista de sus protagonistas.

Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como observación, comprensión e interpretación, de lo que sucede, para extraer conclusiones propias. Evaluar un programa supone fundamentalmente la extracción inmediata y personal de información utilizando para ello técnicas e instrumentos basados en el contacto con los implicados en el desarrollo del programa.

En la investigación se utilizan métodos etnográficos, estudios de casos, observación participante, triangulación, análisis de interacciones, estudios antropológicos, etc.

Como técnicas de obtención de datos acuden a todo tipo de instrumentos: cuestionarios, anecdotarios, entrevistas, y especialmente técnicas de observación como la observación participante o la observación etnográfica.

En este enfoque, el evaluador no es un profesional ajeno al programa, sino que realiza su papel desde dentro del mismo, a fin de comprender las relaciones que se dan entre los participantes. Para evitar el riesgo de subjetividad y dar validez a la información que se recoge de modo cualitativo se acude a recursos como los citados por Castillo y Gento (1995):

- ✓ recoger la información a partir de diferentes fuentes;
- ✓ recopilar mediante síntesis cualitativas un abundante número de observaciones;

- ✓ corroborar la evidencia mediante el empleo de múltiples fuentes independientes;
- ✓ confirmar las conclusiones alcanzadas, a través de las opiniones de los implicados en el programa;
- ✓ confirmar la coherencia entre las conclusiones alcanzadas y los planteamientos teóricos sobre las mismas.

Asimismo, para garantizar el rigor científico, han comenzado a desarrollarse criterios que permitan juzgar el nivel de validez que ofrecen estas evaluaciones cualitativas, entre estos destacan: el contraste o confirmación de las observaciones con evaluadores independientes, la credibilidad a partir de diferentes fuentes de información, la validez externa y la autenticidad.

Respecto al diseño de la evaluación, el enfoque cualitativo rehuye la sofisticación y la complejidad, proponiendo un diseño simple. En cuanto al programa, no es preciso que esté excesivamente estructurado, *«con ello se consigue -afirman sus defensores- observar efectos no planificados, un menor nivel de extorsión en el programa y una interpretación diferencial de las observaciones en función del contexto y de los participantes»* (Pérez Juste y García Ramos, 1995; p. 376).

Cuadro 7-2		
Características de los Paradigmas de Evaluación de Programas		
	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Adjetivos que lo definen	Lógico, Cerrado, Experimentalista, Conductual, Mecanicista, Particularista, Estático, Explicativo, Hipotético-deductivo, Racional	Fenomenológico, Abierto, Naturalístico, Humanístico, Organístico, Generalista, Dinámico, Descriptivo, Inductivo, Crítico.
Marco	Natural	Social
Orientación	Al producto	Al proceso
Nivel de análisis	Estructural	Subjetivo
Objetivos de la evaluación	Eficacia, Eficiencia Liderazgo/excelencia	Comunicación, Imágenes sociales, Contextos, Cultura/cambio
Objetivos metodológicos	Identificación de las relaciones causales	Descripción de la realidad desde la perspectiva de sus protagonistas
Tipos de diseño o estudios	Diseños experimentales de campo Diseños cuasi-experimentales Diseños input-output Estudios longitudinales (...)	Estudios etnográficos Observación participante Triangulación Estudio de casos (...)
Variables	Definidas y operacionalizadas previamente	Emergentes en el curso de la evaluación
Fuente: Pérez Juste y García Ramos, 1995 (p.377).		

C) El enfoque ecléctico o mixto

Los dos enfoques anteriores representan los extremos de un continuo, que en la práctica no son aplicados estrictamente (en la mayor parte de los casos). No obstante, toda evaluación de programas participa principalmente de uno de estos dos modelos. Por otra parte, la mayoría de los autores señalan que este paradigma mixto cualitativo-cuantitativo representa la mejor opción para la evaluación de programas ya que les permite aprovechar las ventajas y salvar las dificultades de cada enfoque (Castillo y Gento, 1995).

Según Pérez Juste y García Ramos (1995), este modelo ecléctico o mixto trata de compatibilizar el uso de diseños experimentales para establecer relaciones causales, con otros métodos más descriptivos, que permitan describir los procesos que ocurren en la puesta en marcha de un programa, intentando también detectar los efectos de variables de contexto. Se trata de aprovechar la complementariedad de ambas propuestas, teniendo en cuenta cualquier tipo de evidencia que aporte explicaciones o aproximaciones de lo que ocurre en el programa. Los autores que defienden esta perspectiva consideran que la triangulación de resultados procedentes de ambas metodologías puede servir para valorar la consistencia de conclusiones obtenidas bajo cualquiera de las perspectivas.

Los enfoques cuantitativo y cualitativo, ofrecen una visión diferente de la misma realidad, pero esta doble fuente de información, más que incompatible como hemos visto, puede resultar enriquecedora. Por una parte, la metodología de base cuantitativa permite obtener conclusiones más precisas y generalizables gracias a sus procedimientos de control, aleatorización, medida y diseño. Por otra, los métodos cualitativos, con conclusiones más ambiguas y poco generalizables, aportan una descripción de detalles de proceso en su ejecución y desarrollo, así como un mayor conocimiento de las variables psicoeducativas de los participantes y del contexto. Es evidente que la combinación de los dos enfoques contribuye a reforzar la credibilidad de la evaluación de programas.

Desde nuestro punto de vista, este enfoque ecléctico es el más adecuado para la evaluación de programas psicoeducativos, ya que, permite establecer medidas de control experimental para la recogida y análisis de información objetiva, y al mismo tiempo valora los aspectos cualitativos y de proceso (variables del contexto o variables psicoeducativas de los participantes) que enriquecen la comprensión de los efectos del programa y propician la optimización de sus resultados.

7.2.2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Según González Soler (1987) la función de un modelo es proporcionar al evaluador un marco conceptual y racional que le permita elaborar su diseño y poner

en marcha su proyecto de evaluación. Cada modelo de evaluación lleva implícitos, por tanto, unos presupuestos epistemológicos y una concepción de la educación, así como del propio programa a evaluar.

Los paradigmas básicos de la evaluación de programas: cuantitativo, cualitativo y ecléctico, se concretan en distintas aproximaciones metodológicas o modelos de evaluación de programas que responden a los principios definidos en cada enfoque.

En este sentido Talmage (1982) define cuatro grupos de investigadores evaluativos, según el tipo de metodología predominante que utilicen: experimentalistas, eclécticos, descriptores y analistas del coste-beneficio. A estos cuatro Pérez Juste y García Ramos añaden un quinto, el comprensivo, establecido por García Hoz y Medina (1987), (véase cuadro 7-3).

Respecto al primer grupo, *experimentalistas*, estos autores afirman que se trata de investigadores partidarios de diseños experimentales y cuasi-experimentales con los que tratan de establecer relaciones causales entre el programa y sus efectos o resultados. Por su parte los *eclécticos* tratan de compatibilizar el uso de diseños experimentales con metodologías más cualitativas que permitan describir los procesos que ocurren en la puesta en marcha de un programa, intentando también detectar las variables del contexto. En cuanto a los *descriptores*, se interesan por la evaluación de los efectos sociales y de los participantes en el programa. Los *analistas del coste-beneficio* se caracterizan por utilizar metodologías propias de análisis económicos para evaluar el programa. Y, por último, los denominados *comprensivos*, utilizan una metodología abierta en la que sintetizan los estudios correlacionales con el análisis del sentido de los distintos elementos integrantes del programa.

Cuadro 7-3 Aproximaciones Metodológicas en la Evaluación de Programas					
	EXPERIMENTALISTAS	ECLÉCTICOS	DESCRIPTORES	ANALISTAS COSTE-BENEFICIO	COMPENSIVOS
Objetivos metodología	Identificar relaciones causales	Aumentar la evidencia a través de la búsqueda de relaciones causales; estudio de procesos y de datos del contexto	Descripción general del programa y de la perspectiva de los participantes	Juicio de valor sobre el programa en términos de coste beneficio	Juicios de valor en relación con la persona humana
Metodología	Diseños experimentales y cuasi-experimentales	Diseños cuasi-experimentales, estudios de casos, estudios descriptivos	Etnografía. Estudios de casos. Observación participante. Triangulación	Análisis del coste-beneficio	Análisis de significado. Estudios correlacionales
Variables	Definidas y predeterminadas como input-output	Predeterminadas, más emergentes	Emergentes en el curso de la evaluación	Predeterminadas	Predeterminadas y emergentes

Objetivos informe de evaluación	Decisión de seguir o no seguir	Interpretar y recomendar sobre la marcha del programa	Presentar una descripción general del programa en su proceso	Establecer un juicio	Formular un juicio ambivalente de elementos positivos y negativos
Fuente: Elaborado a partir de Pérez Juste y García Ramos, 1995 (p.347).					

Por su parte Castillo y Gento (1995) señalan que en los últimos años han proliferado los modelos de evaluación de programas, ante esto ellos simplifican el panorama proponiendo una clasificación en tres grandes modelos, que nos parece más clarificadora: el conductista-eficientista, el de corte humanístico, y el holístico. Estos tres tipos de evaluación se relacionan estrechamente con los tres paradigmas evaluativos citados anteriormente, aunque no existe una total identidad entre ellos, ya que es difícil encontrar un modelo que pueda incluirse exclusivamente dentro de un sólo paradigma (véase figura 7-1).

A) Modelo conductista-eficientista

Su preocupación se centra fundamentalmente en la valoración del logro de los objetivos, pero teniendo en cuenta la rentabilización de los recursos invertidos, es decir, la productividad y eficiencia del programa (Castillo y Gento, 1995).

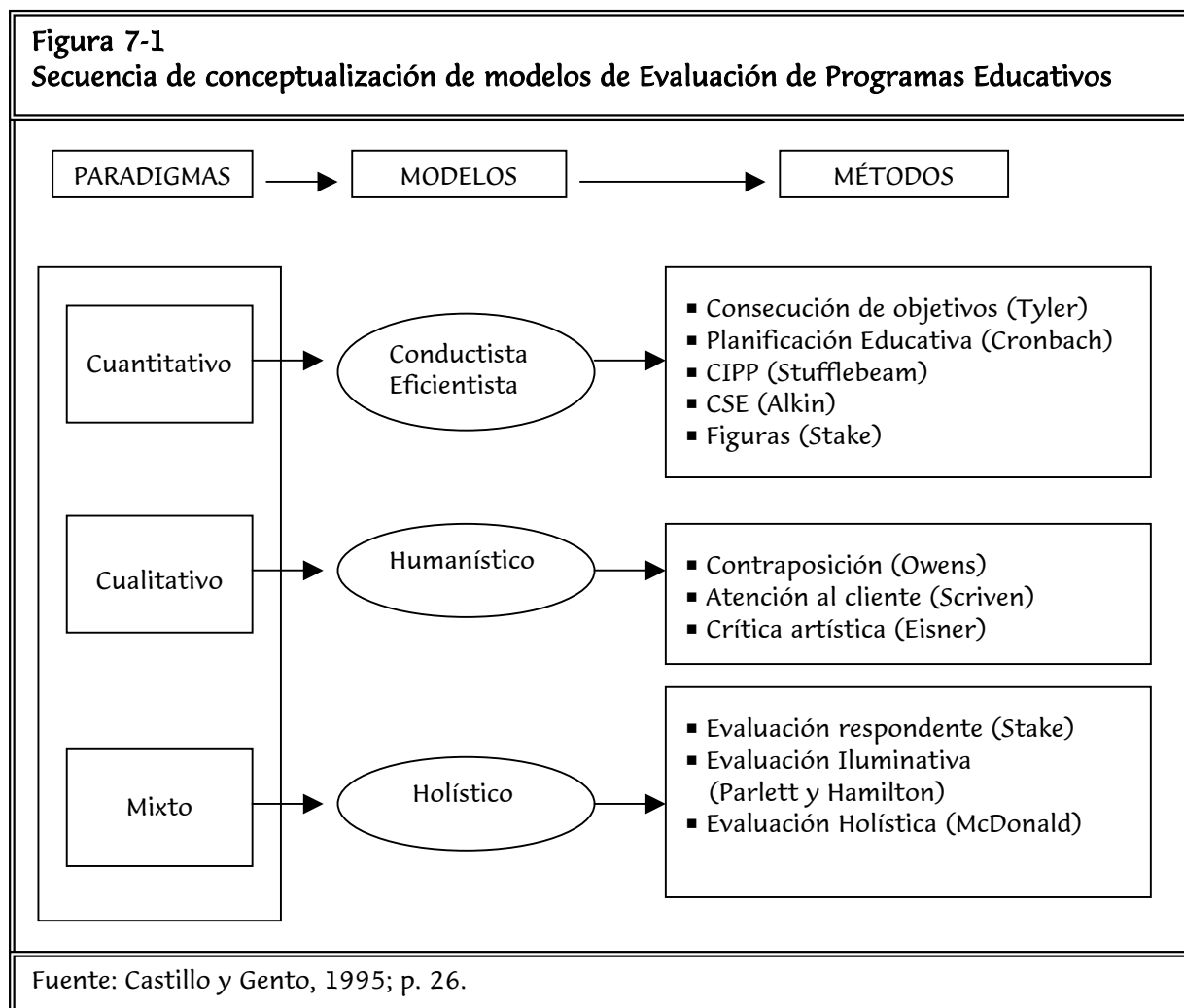
Las evaluaciones planteadas desde este modelo pretenden controlar científicamente (preferentemente desde un enfoque cuantitativo) las variables que inciden en el resultado, para de este modo, lograr el mejor producto con el mayor aprovechamiento de los recursos.

En este modelo evaluativo el evaluador es, generalmente, un profesional externo al programa, y actúa como técnico especializado en el manejo de técnicas, instrumentos y datos obtenidos.

Se utilizan preferentemente instrumentos de recogida de información que son capaces de recoger información objetiva (cuestionarios cerrados, tests estandarizados, pruebas objetivas, etc) y los datos obtenidos reciben un tratamiento estadístico que da el máximo rigor científico a las conclusiones.

Finalizada la evaluación se traslada esa información a la autoridad que encargó el estudio, y es dicha autoridad la que toma las decisiones oportunas respecto al programa.

Adoptar estrictamente este modelo evaluativo en el ámbito educativo tiene serios inconvenientes. Por una parte está la dificultad de llevar a cabo un control experimental riguroso en este tipo de programas, y por otra, la riqueza y complejidad de las interacciones humanas, que se escapa a este tipo de análisis objetivos.



B) Modelo de corte Humanístico

En este modelo prima la preocupación por la valoración de los individuos y las actividades que los mismos realizan. La evaluación de los programas educativos en este modelo, no sólo se ocupa de los resultados de los mismos, sino que atiende también como algo fundamental, a los procesos que tienen lugar en el intento de consecución de tales resultados (Castillo y Gento, 1995).

Dado que estos procesos tienen lugar con la intervención de seres humanos, es preciso tener en cuenta las variables psicopedagógicas de los mismos, es decir, sus valores, sus creencias, sus actitudes ante la realidad, el entorno y el propio conocimiento (Farley y otros, 1985).

La finalidad de este modelo de evaluación es la mejora de los procesos educativos, para ello trata de desmenuzar dichos procesos, con el fin de captar las características concretas que definen las situaciones educativas particulares. En

coherencia con esta concepción procesual, la evaluación es considerada como un continuo en el que se camina hacia unas metas.

En los modelos de corte humanista, el evaluador participa del programa y establece una relación cercana con los implicados en el mismo, impulsándoles a reflexionar sobre el proceso llevado a cabo.

Dado que estos modelos se ocupan tanto del proceso como de los resultados, los instrumentos de evaluación utilizados deberán combinar lo cualitativo (para la observación de procesos), con lo cuantitativo (para la estimación numérica de los resultados).

C) Modelo holístico

El objetivo en los modelos que Castillo y Gento clasifican como Holísticos, es realizar una valoración global de los diversos componentes que constituyen un programa educativo.

En este planteamiento integral, la evaluación de un programa incluye las siguientes dimensiones:

- a) la fundamentación conceptual, social y psicopedagógica del mismo, que implica la contextualización en el entorno y la conceptualización del marco teórico en que se fundamenta el programa.
- b) el desarrollo de los contenidos básicos que abarca el programa: objetivos, contenidos, metodología, recursos e instrumentos de evaluación.
- c) la aplicabilidad u operatividad de programa, a través de unidades concretas de acción educativa (ciclos, aulas, áreas y materias).
- d) el marco evaluativo que incluye el análisis de procesos y resultados, los mecanismos de replanteamiento del programa, y la metaevaluación.

Este modelo tiene en cuenta, como el anterior, variables psicoeducativas de los implicados en la intervención, que pueden condicionar el desarrollo y resultados del programa, pero además toma en consideración variables contextuales como el clima del centro o aspectos sociológicos de la comunidad en que se realiza, que también ayudan a explicar la efectividad y adecuación del mismo. Asimismo, no se limita a contemplar los procesos de los que están directamente implicados en el programa, sino que tiene en cuenta a todos aquellos que participan de una forma u otra en el mismo.

Los instrumentos de evaluación en este caso responden a esta concepción integral de la evaluación, y por tanto cabe acudir tanto a pruebas de corte cualitativo como cuantitativo.

Este modelo de evaluación podría entenderse como una investigación para valorar la calidad de la propia metodología de evaluación empleada y sus consecuencias. Esto es lo más cercano a los que denominamos metaevaluación o evaluación de la evaluación.

Hasta aquí la descripción de los modelos más comunes en la evaluación de programas educativos.

Teniendo en cuenta que estos modelos son una conceptualización teórica y que, por tanto, las evaluaciones de programas en la realidad no se ajustan exactamente a ninguno de ellos, intentaremos enmarcar en esta clasificación, el tipo evaluación practicada en nuestra línea de investigación.

Si anteriormente, al citar los paradigmas evaluativos, nos definimos por un enfoque mixto o ecléctico, ahora, al hablar de modelos, nos situamos entre los denominados *eclécticos* en la clasificación de Talmage (1982) y los de *corte humanístico* según la clasificación de Castillo y Gento (1995).

Nos situamos en el modelo humanista porque en nuestras experiencias de evaluación de programas se valora tanto el producto (resultados), como el proceso (variables psicopedagógicas de los participantes, entorno); se persigue la mejora procesos educativos y se combinan las fuentes de información cualitativas, con las cuantitativas.

Por otra parte, consideramos que estas investigaciones también participan del modelo ecléctico, en la medida en que se combina el uso de diseños cuasi-experimentales con metodologías más cualitativas.

Concretamente los estudios que presentamos en esta tesis parten de un diseño cuasi-experimental, más próximo al modelo cuantitativo, ya que su objetivo fundamental es el de comprobar la fiabilidad y validez de un instrumento de evaluación, por lo que, en este caso, se da mayor importancia a factores como el control de variables o el análisis estadístico de los datos.

7.2.3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

En los apartados anteriores hemos reconocido los paradigmas básicos que dan fundamento teórico a la evaluación de programas, seguidamente hemos clasificado y delimitado algunos de los modelos de evaluación que se basan en dichos paradigmas, por último, en este apartado, citaremos algunos métodos que dentro de los modelos ya señalados, ofrecen mayor interés en el ámbito de los programas educativos.

Castillo y Gento (1995) definen el método como *la ordenación sistemática de los recursos a manejar y de las técnicas o procedimientos a utilizar para alcanzar la meta o metas previstas* (p. 45). En el contexto de los programas educativos, el método implica la ordenación de las técnicas de evaluación y de los instrumentos que se establezcan para valorar la idoneidad o calidad de un programa, y esto va a depender del modelo de evaluación en que se inspire.

Sin embargo, no resulta fácil situar un método evaluativo dentro de un único modelo, por la misma razón que es difícil encontrar en la realidad modelos “puros”, que respondan exactamente a una concepción teórica. Siguiendo a Castillo y Gento (1995) hemos encuadrado algunos métodos en cada modelo atendiendo al predominio de las características de un modelo u otro que se observan en el mismo (véase figura 7-1).

A) Métodos basados en el modelo conductista eficientista:

- *Consecución de objetivos*: se orienta a la medición del éxito o eficacia de un programa en base a los objetivos que se propuso lograr (Tyler, 1973)
- *Planificación educativa*: añade a la preocupación de Tyler por la evaluación del producto, el interés por el proceso para conseguirlo (Cronbach, 1980).
- *C.S.E. (Centro para estudios de la Evaluación)*: entiende la evaluación como el proceso que ha de conducir a la determinación de los tipos de decisión que han de tomarse, una vez seleccionada, recogida, y analizada la información necesaria (Alkin, 1969).
- *Método de la figura*: destaca la importancia de analizar la consecución de resultados en función de los objetivos planteados, y propone una adaptación de la concepción tyleriana, ofreciendo una amplia gama de datos de evaluación de programas educativos que pueden ser de interés para los diversos individuos o grupos afectados por los mismos (Stake, 1967).

B) Métodos basados en el modelo humanista:

- *Método de Contraposición*: consiste, básicamente, en la discusión que sobre un programa determinado o sobre aspectos concretos del mismo, llevan a cabo dos grupos de evaluadores, a fin de lograr la clarificación que permita tomar las decisiones más convenientes sobre el mismo (Owens, 1973).
- *Atención al cliente*: persigue el análisis de las necesidades del cliente, dejando en un segundo plano los objetivos del programa. En contraposición a Tyler, considera más importantes los logros no previstos que los que figuran en la planificación del programa, por ello también se le ha denominado *evaluación sin metas* (Scriven, 1967).
- *Crítica artística*: la finalidad de la evaluación de programas es promover en el profesorado actitudes interpretativas y valorativas de la acción

educativa. Tanto el evaluador como los participantes en el programa han de describir la realidad educativa, interpretarla y juzgarla, la conjunción de estas distintas interpretaciones aportará una estimación más equilibrada y completa (Eisner, 1981).

C) Métodos basados en el modelo holístico:

- *Evaluación respondente*: la finalidad de este método evaluativo es ofrecer una visión completa del programa educativo, centrado en la necesidad de responder a los problemas reales que plantean profesorado y alumnado durante el desarrollo del mismo (Stake, 1975).
- *Evaluación iluminativa*: este método pretende “iluminar” los distintos componentes del programa evaluado, para describirlos convenientemente y comprenderlos en relación con el propio contexto en que se desarrollan, dando especial importancia al contexto histórico, cultural y social en que se desarrollan (Parlett y Hamilton, 1977).
- *Evaluación holística*: desde este método se plantea que la complejidad de los procesos educativos exige un método de evaluación que vaya más allá de la simple medida de los logros. La evaluación debe promover la optimización de los programas, para lo cual se trata de implicar a los protagonistas en la interpretación del programa a través de la participación en un debate que cuestiona las concepciones, creencias, valores e intereses implicados en el mismo (McDonald, 1983).

Los métodos de evaluación que practicamos en nuestra línea de investigación no se enmarcan estrictamente en ninguno de estos tres grupos. Se combinan los métodos cuantitativos, en tanto que nos interesa analizar los resultados en función de los objetivos previstos, con los cualitativos de corte humanista, que permiten tener en consideración las variables psicoeducativas de los implicados en la intervención así como las variables contextuales.

7.2.4. ETAPAS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

El proceso de evaluación de un programa implica una serie de fases o etapas que García Hoz (1986) simplifica en tres pasos: primero, *evaluación de la formulación* del programa; segundo, *evaluación de la aplicación* del programa y tercero, *evaluación de los resultados* del programa. Algunas de estas fases han sido definidas por otros autores como tipos de evaluación.

Scriven (1967), atendiendo al momento en que se realiza la evaluación diferencia entre evaluación formativa y sumativa. La primera, *formativa*, es la que se realiza durante las fases de planificación y puesta en marcha del programa, y con ella se trata de detectar fallos y corregirlos. En cuanto a la *sumativa*, es la que se efectúa al

final del proceso con la intención de tomar una decisión sobre la conveniencia de continuarlo, abandonarlo o sustituirlo.

Alkin (1969), por su parte, identifica cinco tipos de evaluación de programas que también podríamos considerar como fases o etapas de la evaluación. Los tres primeros son definidos por Talmage (1982) como formativos: 1) *valoración o evaluación de sistemas*, que viene a ser una evaluación de necesidades en la que se indaga acerca de cuestiones previas a la planificación del programa (qué tipo de programa es necesario, a quién va a ir dirigido...); 2) *planificación del programa* que tiene que ver con el diseño del mismo; y 3) *puesta en marcha del programa o evaluación de proceso*. Los dos tipos de evaluación restantes tratan de medir los efectos del programa y son considerados sumativos: 4) *perfeccionamiento del programa* y 5) *certificación del programa*.

Coincidiendo con el planteamiento simplificado propuesto por García Hoz (1986), Rossi y Freeman (1989) distinguen tres grandes clases de investigación evaluativa: a) el análisis relativo a la conceptualización y el diseño de las intervenciones; b) la verificación de la puesta en marcha del programa y c) la valoración de su utilidad. Las evaluaciones de programas que incluyen estos tres aspectos se llaman evaluaciones integrales.

7.2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Respecto a los criterios de evaluación Suchman (1967), al proponer su evaluación científica, sugiere cinco categorías de criterios: el *esfuerzo*, que considera la cantidad y calidad de las actividades del programa; la *eficacia*, que separa los resultados del esfuerzo, de sus efectos; el *impacto*, que hace referencia a la idoneidad de resultados en términos de necesidades satisfechas; y los dos últimos, el *coste-eficacia* y los *procesos*, que el autor considera categorías aclaratorias.

Otra clasificación de criterios sugiere dos categorías: *intrínsecos* y *extrínsecos*. En el primer caso la evaluación se basa en la coherencia de los componentes del mismo, de la adecuada articulación de los mismos en relación a los objetivos, etc. En el segundo caso, el programa se valora en función de sus efectos, es decir, de sus utilidad y eficacia.

Por otra parte, respecto a la valoración del éxito de un programa, Hernández (1993) hace referencia a diferentes niveles de adquisición y consolidación de los objetivos propuestos en el mismo. El autor señala algunos de estos niveles de adquisición necesarios para que exista un auténtico cambio:

- 1) *Comprensión*: entender el sentido de los mensajes que transmite el programa.

- 2) *Asunción*: aceptar las ideas desarrolladas en este.
- 3) *Internalización o identificación*: conectar las ideas expuestas con la propia experiencia o buscar su aplicabilidad.
- 4) *Implicación*: participar activa y experiencialmente en el grupo.
- 5) *Práctica*: hacer ejercicios prácticos con las habilidades o actitudes aprendidas y cumplir los compromisos de cambio.
- 6) *Ajuste*: considerar y respetar los hábitos idiosincráticos y cuidar que el nuevo aprendizaje esté suficientemente consolidado evitando interferencias con aprendizajes anteriores.
- 7) *Transferencia*: traspasar el nuevo aprendizaje a contextos distintos del de instrucción, desarrollando hábitos de autocontrol y autoinstrucciones que permitan aplicar con éxito lo aprendido.
- 8) *Persistencia*: estabilidad y consolidación de los resultados obtenidos pasado un cierto tiempo después del aprendizaje.

En todo caso, cada investigación evaluativa, de acuerdo a sus presupuestos epistemológicos y a los recursos metodológicos que utilice, debe definir con la mayor precisión posible dichos criterios al diseñar la evaluación de sus programas (Pérez Juste y García Ramos, 1995).

7.2.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Según Pérez Juste y García Ramos (1995) uno de los problemas más graves de la investigación evaluativa es la ausencia de instrumentos con garantías de fiabilidad y validez para la evaluación de programas. No es que no existan instrumentos, la cuestión es que no siempre están sustentados por una buena fundamentación teórica, o puede que no tengan los controles necesarios que permitan recomendarlos como fuentes fiables y válidas de información, o por último, puede que, cumpliendo estos dos requisitos, no se ajusten a la realidad específica del programa de intervención que nos interesa evaluar. Es por ello que teniendo como base los instrumentos de evaluación del ámbito socioafectivo que expusimos anteriormente (pruebas psicométricas, cuestionarios, escalas, etc.) y contando con algunos instrumentos específicos como los sugeridos por Pérez Juste y García Ramos (1995, p.381), consideramos que lo ideal es construir *ad hoc* los instrumentos necesarios para recoger la información que se precise.

En la línea de investigación socioafectiva, de la que surge este estudio se ha procedido de este modo, combinando la construcción de los instrumentos necesarios (cuestionarios, autoinformes...), con el uso de pruebas psicométricas estandarizadas (*TAMAÍ*). En el siguiente apartado se describen algunos de estos instrumentos elaborados de forma específica para la evaluación de los *Programas Instruccionales Emotivos*.

7.3. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS INSTRUCCIONALES EMOTIVOS

Hemos partido de la importancia y dificultades de la evaluación de programas educativos, para adentrarnos en los distintos paradigmas, modelos y métodos de evaluación de la intervención, todo ello con la intención de situar en este marco la experiencia de evaluación de programas socioafectivos de la que surge nuestro trabajo de investigación.

Para ello dedicaremos la primera parte de este apartado a definir el tipo de evaluación de programas que se practica en esta línea de investigación, para seguidamente, centrar nuestra la atención en la historia de la evaluación de estos programas desde que fueron creados.

En esta línea de investigación, dirigida por el profesor Hernández, se han ido creando, implementando y evaluando desde los años 80 los Programas Instruccionales Emotivos (expuestos con detalle en el capítulo seis), entre los que se encuentra el *Programa Instruccionales-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal, PIECAP* de Hernández y Aciego de Mendoza (1990) objeto de este estudio.

Según Hernández, la situación escolar y la realidad intervencionista que implica la educación hacen necesaria una metodología más proximal, que es aquella que «*se basa en la evaluación de procedimientos o procesos que son aplicables, o tienen lugar en situaciones educativas específicas*» (Hernández, 1991; p.422).

En general podemos afirmar que la investigación realizada por Hernández y sus colaboradores es una investigación proximal y de corte humanista (Hernández, 1991), en la que el objetivo es conocer las situaciones y aspectos que han favorecido el desarrollo de la intervención, tomando como referencia fundamental los datos aportados por los participantes en la misma (Hernández, 1993).

En el apartado anterior situamos el trabajo de investigación evaluativa de este equipo en el paradigma ecléctico, ya que combina convenientemente la metodología cuasi-experimental, incluyendo medidas cuantitativas para la evaluación del cambio, con una metodología más descriptiva que tiene en cuenta el proceso y las variables psicoeducativas de los participantes (expectativas, creencias, valoraciones...) (véase cuadro 7-4).

Cuadro 7- 4		
Criterios empleados para la evaluación de los Programas Instruccionales Emotivos		
Programas	Medidas Cuantitativas	Medidas Cualitativas
<i>PIE</i> (Hernández y Jiménez, 1983)	Intragrupo: antes y después del tratamiento (<i>TAMAÍ</i>). Intergrupo: grupo de tratamiento frente a grupo control-placebo (<i>TAMAÍ</i>).	Percepción de los sujetos sobre los beneficios del programa (.CAC, CAET, IHSEP).
<i>PIELE</i> (Hernández y García, 1992)	Intergrupo: grupo de tratamiento frente a grupo de control (<i>TAMAÍ</i>).	Percepción de los sujetos sobre los beneficios del programa (PESA, ESDA) .
<i>PIECAP</i> (Hernández, Aciego de Mendoza, 1990)	Intragrupo: antes y después del tratamiento (<i>TAMAÍ</i>).	Valoración de la intervención por parte de los participantes en la misma (Subescala VI del <i>AURE</i>).
<i>PIELE-PA</i> (Hernández y Santana, 1988)	Intergrupo: grupo de tratamiento frente a grupo de control, tanto en los sujetos directos como indirectos de la intervención (<i>TAMAÍ</i> , 16PF).	Percepción de los sujetos directos de la intervención sobre los beneficios del programa (ATEPA, CAHC).
Fuente: Elaborado a partir de C. Hernández (1996), p. 110.		

Las medidas cuantitativas para confirmar el logro de los objetivos propuestos se concretan en pruebas psicométricas aplicadas antes y después del programa a los grupos de tratamiento. Estas pruebas objetivas nos permiten también, en los casos en los que es posible contar con un grupo control, confirmar si los cambios producidos son debidos precisamente al programa de intervención.

Asimismo se cuenta con fuentes de información cualitativas como la percepción de los sujetos directos de la intervención (alumnado y profesorado) acerca de los beneficios aportados por el programa.

Un factor a tener en cuenta es que las intervenciones psicoeducativas en que se basan las investigaciones de este equipo de trabajo, se han realizado mayoritariamente en el marco del *Practicum* de Psicología Educativa o Masters de Intervención Psicoeducativa, y este hecho marca una diferencia significativa respecto a otros tipos de intervención. Esta peculiaridad hace que estos proyectos de intervención no sean concebidos meramente como proyectos de investigación, sino que estén condicionados por una triple dimensión: formativa, asistencial e investigadora.

En primer lugar, desde el punto de vista formativo, los proyectos de intervención proporcionan a los estudiantes la oportunidad de entrar en contacto con la realidad de los centros educativos y complementar su formación académica adquiriendo una experiencia muy valiosa para el futuro desempeño profesional.

En segundo lugar, estos proyectos de intervención tienen una función asistencial, prestan un servicio de apoyo a los Centros participantes, aportándoles atención grupal, individualizada e informes y en general intentando responder a sus demandas dentro de los límites del proyecto de prácticas.

Y por último, desde la vertiente investigadora, estas intervenciones son una fuente de información de primera mano, que nos permite realizar investigaciones como la presentada en el marco de esta tesis, que a su vez revierten en la mejora de los materiales de intervención psicoeducativa desarrollados por este equipo de investigación.

Los dos primeros componentes, formativo y asistencial, condicionan el desarrollo de la tercera vertiente investigadora, especialmente en lo referido a los controles experimentales que son más limitados ya que en muchos casos resultan incompatibles con un planteamiento de servicio.

Una vez definido el tipo de evaluación y sus peculiaridades, haremos un recorrido por las investigaciones realizadas en torno a los distintos Programas Instruccionales Emotivos, haciendo especial hincapié en el formato de evaluación utilizado en cada uno de ellos. Concluiremos analizando los estudios realizados con el programa *PIECAP* para, siguiendo este recorrido, descubrir las circunstancias que hicieron necesario el presente estudio.

7.3.1. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *PIE*

El primer programa, *Programa Instruccionale Emotivo, PIE*, de Hernández y Jiménez (1983), se centra en la mejora del autoconcepto y reducción del sufrimiento personal, objetivos que se corresponden con el segundo nivel o nivel de adaptación que establece Hernández en su modelo de jerarquización de valores *Pentatriaxios* (1997, 2000).

La evaluación del *PIE* se llevó a cabo siguiendo un diseño cuasi-experimental con tres condiciones experimentales: tratamiento directo, tratamiento indirecto a través de los padres y grupo control placebo.

Con la intención de evaluar de forma directa los efectos del programa de intervención en los distintos grupos experimentales, se diseñaron instrumentos de medida específicos para los propósitos de la intervención.

Para evaluar los niveles de ajuste y adaptación personal, escolar, social y familiar del alumnado, antes y después de la intervención se utilizó una prueba objetiva, el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1990) que consta de 175 proposiciones, a través de las cuales el niño o el adolescente autoevalúa sus comportamientos y actitudes en las principales esferas en que se desarrolla su vida (personal, escolar, social y familiar).

Como prueba complementaria del *TAMAI* se elaboró el “*Cuestionario de Autoevaluación del Cambio*” (CAC) que consta de 19 ítems con tres alternativas (“más... que antes”, “igual... que antes”, “menos... que antes”) que reflejan el grado de apreciación del cambio que dicen haber experimentado los participantes en el programa al considerar el antes y el después del mismo.

Para evaluar la percepción de los hijos respecto a los estilos educadores de sus padres se utilizó el “*Subtest del Estilo Educador Parental*” (SEP) que forma parte del *TAMAI*. Esta misma escala se adaptó para ser aplicada a los propios padres, a los que se les preguntaba por sus estilos educadores. Esta prueba se denominó, “*Cuestionario sobre el estilo educativo parental adaptado del TAMAI*” (CAET).

Asimismo se construyó un “*Inventario de situaciones educativas padres-hijos*” (ISEPH) que permitiese recoger información más precisa acerca de las reacciones o comportamientos que los padres dicen tener en las interacción con sus hijos en distintas situaciones familiares.

De las tres condiciones experimentales: intervención escolar, intervención a través de los padres y grupo control placebo, la que mejores resultados ofrece es la intervención escolar. En este modelo de intervención se logran mejoras significativas en la adaptación personal y social de los escolares que presentaban problemas de inadaptación. Concretamente respecto al área de adaptación personal los alumnos presentan una valoración de sí mismos más elevada y un estado emocional más relajado y de menor tensión. Respecto al área de adaptación social se alcanza un mayor ajuste en la relación con los demás que se materializa en un mayor acercamiento a los compañeros. En el área escolar no se obtienen mejoras significativas, pero los contrastes intragrupo indican una mejora en la adaptación escolar externa (disciplina y laboriosidad) en el grupo de alumnos tratados directamente. En cuanto a la percepción de las actitudes educadoras también se obtienen mejores resultados en el grupo tratado directamente (Hernández y Jiménez, 1983).

7.3.2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *PIELE*

El *Programa Instruccional Emotivo, PIE* se amplió y perfeccionó en revisiones posteriores dando vida al *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva, PIELE* de Hernández y García (1992) dirigido igualmente a la mejora de los niveles de adaptación.

El modelo de evaluación utilizado con el *PIELE* sigue la pauta ecléctica que expusimos anteriormente. En cuanto a las pruebas estandarizadas se contó nuevamente con el *TAMAI* para evaluar antes y después de la intervención los niveles de ajuste y adaptación personal, escolar, social y familiar del alumnado.

Por otra parte se utilizaron pruebas de corte cualitativo como un cuestionario sociométrico denominado “*Prueba Escolar Sociométrica de Adaptación*” (PESA) de

Hernández (1983) que recoge cinco factores: Control y Equilibrio emotivo, Desajuste personal, Suficiencia conflictiva, Desajuste normativo y Aislamiento social; y la “*Entrevista Semiestructurada de Diagnóstico de la Adaptación*” (ESDA) de Hernández (1983), que siguiendo el mismo planteamiento teórico tridimensional de los programas instruccionales (expuesto en el capítulo seis), se aproxima a las esferas personal, escolar, social y familiar del alumno, incidiendo en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

Diferentes experiencias de evaluación de este programa han evidenciado los beneficios aportados por el mismo en la mejora de los niveles de ajuste y adaptación personal y social del alumnado. Concretamente, se observó que, tras participar en el programa, estos alumnos reducían sus sentimientos de tristeza y preocupación, así como sus niveles de conflictividad con las personas o con las normas (Hernández, Aciego de Mendoza y García, 1991).

Análisis pormenorizados de estos resultados indican que existe un perfil específico de los alumnos que más se benefician de estos programas. Concretamente se observa que los alumnos más beneficiados son aquellos que tienen un mayor grado de influenciabilidad y necesidad de cambio, es decir: los más afectados por el sufrimiento personal, los más intrapunitivos y, por tanto, más motivados por perfeccionarse y cambiar, los de mayor capacidad intelectual, dispuestos a entender el programa y reconducir su comportamiento, y los que han vivido en ambientes educativos menos restrictivos, abiertos a los agentes de influencia y menos dañados en sus recursos adaptativos (Hernández y Aciego, 1990; Hernández, Aciego de Mendoza y García, M.D., 1991).

7.3.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *PIELE-PA*

Las experiencias de aplicación de los programas *PIE* y *PIELE* fueron el punto de partida para un nuevo programa el *PIELE-PA* (Hernández y Santana, 1988), que aborda los mismos contenidos pero esta vez va dirigido a profesores. En este caso se trata de potenciar el desarrollo socioafectivo de los propios profesores, al tiempo que se les motiva y se les enseñan estrategias para desarrollar los mismos contenidos con sus alumnos. La evaluación de este programa se ha realizado siguiendo la misma pauta que combina datos cualitativos y cuantitativos.

La prueba objetiva para evaluar la incidencia del programa sobre los factores de personalidad del profesorado fue el Cuestionario de personalidad 16PF de Catell (1978). Por otra parte y como componente más subjetivo de la evaluación se utilizaron dos cuestionarios elaborados *ad hoc*: el cuestionario “ATEPA” (Actitudes de Tratamiento Educativo de los Profesores hacia los Alumnos) (Hernández y Santana, 1988) que mide los hábitos y preocupaciones del profesorado hacia el ajuste personal y la adaptación social del alumnado; y el “CAHC” (Cuestionario de auto y hetero

valoración del cambio) (Hernández y Santana, 1988), que mide la percepción del profesorado de sus cambios de actitud tras la intervención en el tratamiento educativo hacia el alumnado. Se aplicaron medidas repetidas antes y después tanto al grupo experimental como al grupo control y se obtuvo efectos positivos tanto en el los propios profesores, que incrementaron su capacidad de autoanálisis, como en su relación con el alumnado, al mejorar la aplicación de estrategias de educación socioafectiva en sus clases (Hernández y Santana, 1988).

7.3.4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *PIECAP*

Tras las experiencias con estos programas de ajuste y adaptación personal (*PIE*, *PIELE* y *PIELE-PA*) surge la necesidad de avanzar en el alcance de estos programas y se construye el *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), que como vimos en el capítulo seis aborda temáticas que aluden al crecimiento y autorrealización personal y social.

En torno a este programa hemos realizado una serie de estudios que han constituido el prelude de esta Tesis y que pasamos a detallar a continuación.

Primer estudio

Partimos de un primer estudio, cuyos resultados están publicados en la *Revista de Psicología General y Aplicada*, razón por la cual no lo hemos incluido en el bloque experimental, a pesar de formar parte esencial de esta Tesis. En dicho estudio: "*Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP*" (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994), analizamos la eficacia del programa en doce situaciones experimentales distintas con grupos de alumnos de entre 11 y 18 años.

En la primera parte se comparan mediante un análisis T-test las puntuaciones obtenidas en el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1990) aplicado antes y después del tratamiento. En la segunda parte se analiza la valoración que hacen los propios alumnos del programa a través de la *Subescala Valoración de la Intervención (VI)* del cuestionario *AURE*, un cuestionario, elaborado específicamente para la evaluación del *PIECAP*.

En la *Subescala Valoración de la Intervención (VI)*, se les solicitaba que valorasen mediante preguntas en formato de diferencial semántico los siguientes aspectos:

- a) el interés despertado por los temas tratados (valoración de los temas)
- b) el esfuerzo realizado y el interés prestado al trabajar con estos temas (autoesfuerzo en la tarea)

- c) el esfuerzo realizado para cambiar y mejorar siguiendo las orientaciones del programa (autoesfuerzo por el cambio)
- d) el interés despertado en el alumno por las propuestas de trabajo en grupo (valoración del trabajo en grupo)
- e) la amenidad e interés de las actividades desarrolladas (valoración de las actividades)
- f) el modo de conducir las sesiones por parte del monitor (valoración del monitor)
- g) los cambios experimentados en uno mismo tras la aplicación del programa (autopercepción del cambio)

Asimismo, y mediante preguntas abiertas, se les pedía que señalaran a) las ideas y experiencias que les resultaron más interesantes; y b) los aspectos que les resultaron más inadecuados o menos interesantes.

En cuanto a los resultados, este primer estudio revela que el *PIECAP* logra mejoras significativas en los niveles de adaptación de los alumnos que reciben el programa. Sin embargo estas mejoras afectan diferencialmente a los alumnos según su edad. Mientras los alumnos de menor edad (entre 11 y 13 años) mejoran en las áreas de adaptación escolar, social y familiar, no obteniendo mejoras en el ámbito personal, los alumnos mayores (de 14 a 17 años) mejoran especialmente en este ámbito el personal, y no en las áreas escolar y social.

Estas diferencias se pueden atribuir a que los contenidos del programa (autorrealización, amistad, amor, solidaridad...) conectan más directamente con los intereses y preocupaciones propios de la adolescencia, y por tanto afectan más a su ajuste personal. En cambio para los más pequeños (alumnos menores de doce años) estos temas pueden resultar algo abstractos y lejanos y por ello la incidencia del programa se produce en ámbitos más externos (mejora en la relación con la escuela, en la actitud ante las normas sociales o con los hermanos).

En lo que respecta a la valoración del programa, este es altamente valorado por la mayoría del alumnado que lo recibe (88%), aunque también en este caso el resultado se ve modulado por la variable edad, ya que a medida que esta variable aumenta, las valoraciones positivas son más unánimes y contundentes.

Segundo estudio

A partir de los resultados de este primer estudio, nos planteamos la necesidad de profundizar en el perfil de los alumnos que logran mejoras en sus niveles de ajuste y adaptación a partir del programa *PIECAP*. Para ello planteamos un segundo estudio cuyos resultados publicamos en la revista *Infancia y Aprendizaje* con el

título “*Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores*” (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1997).

En esta ocasión planteamos un Análisis de la Función Discriminante sobre dos muestras de alumnos de último curso de primaria y secundaria, que participaron en el programa *PIECAP*.

Como variables predictoras se consideraron:

- ✓ las capacidades intelectivas: medidas con el Test de Inteligencia Lorge-Thorndike, 1954.
- ✓ el rendimiento académico: evaluado atendiendo a las calificaciones dadas por el profesorado y a unas pruebas de conocimientos básicos elaboradas a tal efecto.
- ✓ y los niveles de ajuste y adaptación: tanto según criterio autoevaluativo a través del *TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil)* de Hernández, 1990), como según el criterio de los compañeros atendiendo a un cuestionario sociométrico denominado PESA (Prueba Escolar Sociométrica de Adaptación, de Hernández, 1983) que recoge cinco factores: Control y Equilibrio emotivo, Desajuste personal, Suficiencia conflictiva, Desajuste normativo y Aislamiento social.

Como variables criterio se tomaron los cambios producidos en los niveles de adaptación personal, escolar y social.

Los análisis de la Función Discriminante llevados a cabo, confirman la existencia de características diferenciales en los alumnos que mejoran su adaptación personal y escolar a través del programa *PIECAP*. Concretamente se observa que los alumnos que logran mayores beneficios en estas áreas son aquellos que antes de iniciar la intervención se caracterizaban: en lo escolar, por una mayor insatisfacción y desmotivación; en lo personal, por mostrar mayores sentimientos de tristeza y autodesprecio, menores actitudes defensivas, autovaloraciones moderadas y escasa tendencia a culpabilizar a los demás; y en lo social, por expresar mayor respeto y tolerancia hacia los demás. Además, durante el programa, estos alumnos mostraban mejores expectativas sobre sí mismo y manifestaban sentirse acogidos y valorados.

Por otra parte, se comprueba que los alumnos que empeoran sus niveles de adaptación personal y/o escolar tras el programa tienen un perfil opuesto al descrito. Estos alumnos expresaron, antes de iniciar el programa, más satisfacción y motivación por lo escolar; mayor sobrevaloración de sí mismos, una actitud defensiva, así como tendencia a cargar las culpas sobre los otros y mayor conflictividad con los demás. Durante la intervención estos alumnos, con más autodefensa y extrapunición, mostraron actitudes de desinterés, negativismo o comportamientos disruptivos.

Estos resultados, que por otra parte coinciden con los hallados con el *PIELE* (Aciego de Mendoza, 1988; Hernández, Aciego de Mendoza y García, 1991), nos permiten definir lo que hemos denominado “*Potencial de cambio en la personalidad*” que nos puede ayudar a determinar las posibilidades de cambio de un sujeto antes de iniciarse la intervención. Este potencial va a depender de tres criterios:

- 1) *Diferencia entre el punto de partida y la meta*: es decir, que gozan de mayor potencial de cambio los alumnos que parten de mayor déficit en las áreas de adaptación, ya que disponen de un mayor margen y una mayor necesidad. Mientras que los que partan de una mayor adaptación dispondrán de menor margen de mejora y menor necesidad.
- 2) *Variables facilitadoras* como el ser autocríticos y el no dirigir el conflicto hacia fuera, pueden ser potenciadoras el cambio, ya que hacen que el alumno centre el análisis del cambio en sí mismo.
- 3) *Variables obstaculizadoras* como la sobrevaloración de sí mismo, el bajo sentido autocrítico y la extrapunición, parecen dificultar el cambio. Estos alumnos parten de una “aparente” mayor adaptación y por ello los cambios no son significativos o incluso pueden ser interpretados como retrocesos, cuando en realidad se trata de un desmoronamiento de sus mecanismos defensivos y una mayor capacidad de autocrítica.

Los datos obtenidos del estudio de los resultados de la aplicación del programa *PIECAP* pueden ser muy útiles a la hora de planificar y valorar una intervención con estos u otros programas de adquisición de valores de realización personal y social.

Tercer estudio

Observamos que los estudios presentados hasta el momento se basan en pruebas que evalúan fundamentalmente los niveles de adaptación, dejando al margen los contenidos de Crecimiento personal y Autorrealización, que son los rasgos diferenciales del *PIECAP* frente al resto de programas instruccionales emotivos. Es por esto que consideramos la necesidad de profundizar en el estudio y valoración de los contenidos específicos de este programa.

Para ello nos planteamos, como medida previa, un acercamiento cualitativo que nos permitiese conocer cómo se definen los adolescentes respecto a los contenidos que después se van a trabajar con el *PIECAP*. Esto se llevó a cabo en un tercer estudio, publicado en Cultura y Educación con el título “*Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo*” (Aciego de Mendoza y Domínguez, 1998), por medio del cual nos acercamos a su realidad

conociendo, de primera mano, cuáles son las preferencias y preocupaciones de los adolescentes a los que va dirigido el programa.

Con este fin se recogieron las respuestas de 269 alumnos y alumnas de entre 13 y 17 años, a cuatro preguntas abiertas en las que se indaga acerca de sus intereses, cualidades defectos, dificultades y deseos.

Respecto a sus **intereses** predominan los deportes de equipo entre lo más jóvenes diversificándose las preferencias al aumentar su edad. Al referirse a sus **cualidades** hacen mención preferentemente de características ligadas al ámbito *afectivo* (sinceridad, alegría) dando menor importancia a aspectos que podríamos denominar en contraste como *efectivos* (ser capaz, inteligente). Sin embargo a la hora de hablar de sus defectos destacan la pereza un aspecto de *efectividad* y también la timidez más propiamente afectiva.

En el apartado de **dificultades** destacan los estudios como el tema que más les preocupa, y consecuentemente manifiestan como su mayor **deseo** el ser capaz de continuar los estudios, realizar una determinada carrera y conseguir un trabajo satisfactorio.

Nos parece interesante comprobar que al referirse a sus actividades de tiempo libre y a sus cualidades, dan prioridad a la *afectividad* (por ejemplo: estar con los amigos, carácter alegre, sinceridad), mientras que al señalar sus defectos, dificultades y deseos, destacan especialmente aspectos que tienen que ver con la *efectividad* (por ejemplo: pereza, estudios, trabajo). Aparentemente sus preferencias se mueven en el campo afectivo, pero el entorno académico y las exigencias de rendimiento y de éxito que imprime nuestra sociedad, hacen que sus preocupaciones sean otras.

Estos resultados nos reafirman en nuestra línea de trabajo, ya que confirmamos la necesidad de ofrecer una educación integral de la persona, que aúne la educación para *ser eficaz* con la educación para *ser feliz*.

Con el precedente de los resultados de estos tres estudios, precursores de esta tesis, así como de las investigaciones realizadas con otros *Programas Instruccionales Emotivos*, se hizo evidente la necesidad de contar con una prueba específica para evaluar los contenidos diferenciales de este programa.

Tal como expusimos anteriormente, la eficacia de los programas instruccionales *PIE*, *PIELE*, *PIELE-PA* y *PIECAP*, se ha evaluado tomando como criterio las mejoras en los niveles de ajuste personal y adaptación social medidas por el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*, *TAMAI* (Hernández, 1990). Estos aspectos, de vital importancia en la evaluación de cualquier programa de intervención socioafectiva, no son suficientes si pretendemos evaluar los contenidos específicos de crecimiento y autorrealización personal que aborda el *PIECAP*.

Si tomamos como referencia el modelo de jerarquización de valores *Pentatriaxios* de Hernández (1997, 2000), los contenidos evaluados por el *TAMAI* estarían situados en el segundo nivel de *Adaptación*, mientras que los abordados en

el *PIECAP* se sitúan en el tercer nivel o nivel de *Realización* que incluye valores trascendentes de implicación y disfrute en un proyecto vital, esto lo diferencia significativamente de los anteriores que abordaban, como hemos visto, el segundo nivel o nivel de adaptación. Esta diferencia en los contenidos, hace que los instrumentos de evaluación utilizados hasta el momento no resulten los más idóneos para recoger en toda su amplitud los efectos de las intervenciones con el *PIECAP*.

Necesitábamos, por tanto, una escala específica que midiera los **cambios en contenidos de realización personal y social** desarrollados en el *PIECAP*, contenidos como: la importancia de tener proyectos y entusiasmarse con ellos, con un planteamiento realista, constructivo, de persistencia e implicación; el trabajo como realización, como prestación de servicio a los demás, como ayuda; la importancia de disfrutar en la relación con los demás, con lo que implica de saber dar y también recibir afecto y respeto; la autorrealización como un proyecto que incluye a los otros, con un planteamiento solidario de ayuda a la mejora de la sociedad; y la superación de problemas con una actitud constructiva para evitar la evasión de la realidad.

Para dar respuesta a esta demanda de un instrumento de evaluación específico, adecuado a los contenidos de crecimiento y autorrealización personal y social del programa *PIECAP*, se plantearon las investigaciones incluidas en esta Tesis y que se exponen a continuación en el Bloque Experimental.

BLOQUE IV:

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

El interés por potenciar el desarrollo de objetivos socioafectivos en el marco de la escuela nos ha llevado a participar en una línea de investigación que desde los años 80 viene desarrollando diversos instrumentos para la consecución y evaluación de objetivos de adaptación y realización personal, escolar, social y familiar, desde el contexto de la escuela.

Es en el marco de estas investigaciones en el que surge la necesidad de contar con un instrumento fiable y de sencilla aplicación capaz de apresar los cambios logrados en los alumnos y alumnas adolescentes tras la aplicación de un programa de intervención para el logro del ajuste y autorrealización personal y social. Nos referimos concretamente al *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990) que forma parte de una serie de programas instruccionales de corte cognitivo emocional elaborados desde la línea de investigación antes citada.

Los primeros programas creados desde esta línea de investigación se centran en la mejora del Autoconcepto y la reducción del sufrimiento personal, estos son: el *Programa Instruccional Emotivo PIE*, (Hernández y Jiménez, 1983), el *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva, PIELE* (Hernández y García, 1992) y el *PIELE-PA* dirigido a profesores (Hernández y Santana, 1988). El, *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), programa objeto de este estudio, surgió más tarde, como un intento de ampliar el alcance de los programas anteriores, orientándose al crecimiento y autorrealización personal.

Hasta el momento la prueba utilizada para evaluar la eficacia de los programas citados ha sido el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI*, de Hernández, 1990, cuyos contenidos giran entorno al ajuste personal y la adaptación social. Estos aspectos, de vital importancia en la evaluación de cualquier programa de intervención socioafectiva, no son suficientes si pretendemos evaluar los contenidos específicos de crecimiento y autorrealización a los que se dedica el programa PIECAP.

Tomando como referencia el Modelo de jerarquización *Pentatriaxios* de Pedro Hernández (1997, 2000), expuesto en el capítulo uno del marco teórico, podemos distinguir tres niveles de consecución de los valores:

- un nivel básico de valores de *Satisfacción primaria* (hedonismo, egocentrismo, búsqueda de aprecio...)
- un segundo nivel de valores de *Adaptación* (autonomía, autocontrol, efectividad)
- y un tercer nivel de *Realización*, con valores más trascendentes de implicación y disfrute en un proyecto vital

Siguiendo este modelo, los contenidos evaluados por el *TAMAI* estarían situados en el segundo nivel de valores de *Adaptación*, mientras que los abordados en el *PIECAP*, corresponderían al nivel superior de *Realización*, ya que aluden al crecimiento y autorrealización personal y social.

Esto nos confirma la necesidad de disponer de una escala específica, que mida los cambios en los contenidos de realización personal y social desarrollados en el *PIECAP*, y que no son apresados en su totalidad por un test autoevaluativo de adaptación como el *TAMAI*.

Nos planteamos, por tanto, desarrollar una prueba que nos permita apresar contenidos como: la importancia de tener proyectos y entusiasmarse con ellos, con un planteamiento realista, constructivo, de persistencia e implicación; el trabajo como realización, como prestación de servicio a los demás, como ayuda; la importancia de disfrutar en la relación con los demás, con lo que implica de saber dar y también recibir afecto y respeto; la autorrealización como un proyecto que incluye a los otros, con un planteamiento solidario de ayuda a la mejora de la sociedad; y la superación de problemas con una actitud constructiva para evitar la evasión de la realidad, con la drogadicción como el más alarmante de esos mecanismos de huida.

Para medir estos contenidos se contó con el *Cuestionario de Autoconcepto y Realización AURE* elaborado por P. Hernández y R. Aciego de Mendoza.

A través del estudio en profundidad de este instrumento, aspiramos a conocer más a fondo la naturaleza de los contenidos socioafectivos recogidos en el *PIECAP*, así como a poder contar con una prueba fiable que nos permita valorar los beneficios obtenidos por los alumnos y alumnas que participan en dicho programa.

La investigación está estructurada en dos partes (véase cuadro 8-1). En el primer estudio denominado "*Validación de un cuestionario de Autoconcepto y Realización, AURE*", profundizamos en la naturaleza y organización de los contenidos socioafectivos evaluados por el *AURE* y analizamos su fiabilidad. En los cuatro subestudios que lo componen nos proponemos responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Afecta el modo de presentación de los ítems en el *AURE* a la respuesta de los sujetos? Es decir, ¿responden de forma diferente si el ítem empieza con una formulación positiva que si lo hace en negativo?
- 2) ¿Es la puntuación de una persona en el *AURE* un indicador fiable de su nivel en los contenidos socioafectivos evaluados por este cuestionario?
- 3) ¿Existen coincidencias significativas entre la estructura lógica que propone el cuestionario *AURE* y la estructura factorial que se deriva de las respuestas de los adolescentes a dicho cuestionario?
- 4) ¿Existen diferencias significativas en la estructura factorial del *AURE* en función de la variable edad?
- 5) ¿Existen correlaciones significativas entre el cuestionario *AURE* de Autoconcepto y realización y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAR*?

Tras este primer estudio en que se analiza en profundidad el cuestionario *AURE*, el segundo estudio denominado “*Evaluación de la intervención con el programa PIECAP*” aborda la valoración, a través de dicho cuestionario, de los cambios producidos por una intervención con el programa *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*. El objetivo de este segundo estudio es comprobar la eficacia del programa *PIECAP* en la mejora de las variables socioafectivas de realización personal medidas por el cuestionario *AURE*. Las preguntas que pretendemos responder en este caso son:

- 1) ¿Experimentan cambios los sujetos en los tres factores que mide el *AURE*, después de recibir el programa *PIECAP*?
- 2) ¿Afecta el *PIECAP* de forma diferente a los alumnos según la edad de los mismos?
- 3) ¿Se observan más cambios en el *AURE* en los alumnos que reciben el *PIECAP* que en los que no lo han recibido?
- 4) ¿Existen diferencias entre la estructura factorial obtenida antes de la aplicación del *PIECAP* y la que surge después de la intervención?

Cuadro 8-1 Estructura de la investigación		
Capítulo 9	ESTUDIO 1: Validación del cuestionario de <i>Autoconcepto y Realización, AURE</i>	<p>9.1. Características generales del ESTUDIO 1</p> <p>9.2. ESTUDIO 1A: Estudio del sesgo según la presentación de los items</p> <p>9.3. ESTUDIO 1B: Análisis de la fiabilidad del <i>AURE</i>.</p> <p>9.4. ESTUDIO 1C: Análisis estadístico de la estructura factorial del cuestionario</p> <p>9.5. ESTUDIO 1D: Validez concurrente: Análisis de la correlación entre el cuestionario <i>AURE</i> y un test autoevaluativo de Adaptación</p>
Capítulo 10	ESTUDIO 2: Evaluación de la intervención con el programa <i>PIECAP</i>	<p>10.1. Características generales del ESTUDIO 2</p> <p>10.2. ESTUDIO 2A: Análisis de las diferencias <i>pre-post</i> tratamiento</p> <p>10.3. ESTUDIO 2B: Contraste de la estructura factorial del <i>AURE-pre</i> tratamiento con la del <i>AURE-post</i> tratamiento</p>

CAPÍTULO 9

ESTUDIO 1: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO Y REALIZACIÓN AURE

- 9.1. Características generales del ESTUDIO 1
- 9.2. ESTUDIO 1 A: Estudio del sesgo según la formulación de los ítem
- 9.3. ESTUDIO 1 B: Análisis de la fiabilidad del AURE
- 9.4. ESTUDIO 1 C: Análisis estadístico de la estructura factorial del cuestionario AURE
- 9.5. ESTUDIO 1 D: Validez concurrente: Análisis de la correlación entre el cuestionario AURE y un test autoevaluativo de adaptación
- 9.6. Discusión general del ESTUDIO 1

9.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO 1

9.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer estudio nos proponemos contrastar la estructura lógica en la que están clasificados los items del cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, con la estructura estadística derivada del análisis factorial. Nos interesa comprobar si esta estructura lógica de la que partimos, se corresponde con los agrupamiento que hacen los sujetos al responder a los items del cuestionario. Queremos analizar en qué medida tienden a contestar los sujetos de la misma manera en determinados aspectos, qué relaciones existen entre los items para los sujetos, es decir, cómo se agrupan en función de sus respuestas, y si estos agrupamientos coinciden con los previstos en la estructura lógica del cuestionario, o por el contrario, dan lugar a una nueva configuración de los contenidos, a un agrupamiento diferente. De este contraste entre la estructura lógica frente a la factorial esperamos obtener una mayor claridad acerca de la organización de estos contenidos socioafectivos. Asimismo, el análisis detenido de los agrupamientos de los items y los factores de primer y segundo orden que van resultando, especialmente cuando vamos a poder observarlos en distintos grupos de edad, nos ayudará a comprender mejor la naturaleza de las actitudes, valores y habilidades sociopersonales que nos proponemos trabajar en jóvenes y adolescentes.

Dentro de este mismo estudio abordaremos otros aspectos menos centrales. En primer lugar, analizaremos la fiabilidad del cuestionario *AURE*, para determinar el grado de estabilidad o consistencia de los datos que éste nos proporciona, a continuación, estudiaremos la influencia que puede tener el modo en que se presentan los items, en las respuestas al cuestionario, y por último, examinaremos la correlación existente entre este cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE* y un test autoevaluativo de Adaptación.

9.1.2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es:

- Profundizar en los contenidos socioafectivos incluidos en el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, su naturaleza y su organización.

Los objetivos específicos incluidos en el anterior son:

- 1) Comprobar si la presentación de los items del cuestionario, es decir, la colocación de la frase positiva a la izquierda y la negativa a la derecha o vv., influye en los sujetos a la hora de elegir su respuesta.
- 2) Analizar el grado de fiabilidad del cuestionario *AURE*.
- 3) Comprobar si la estructura lógica con que se organizaron los contenidos socioafectivos del cuestionario *AURE* se corresponde con la derivada del análisis factorial de los datos obtenidos con dicho cuestionario.
- 4) Analizar si la variable edad genera configuraciones diferentes en los items del cuestionario *AURE*.
- 5) Analizar la relación existente entre el cuestionario *AURE* y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI*.

9.1.3. HIPÓTESIS

- 1) La diferente presentación de los items, con la frase positiva a la derecha o a la izquierda no afecta significativamente a los resultados del cuestionario *AURE*.
- 2) Los resultados del cuestionario *AURE* cumplen las condiciones de estabilidad temporal y consistencia interna que hacen que lo consideremos una prueba fiable.
- 3) La estructura lógica de los contenidos socioafectivos plasmada en el cuestionario *AURE* presenta coincidencias significativas con la estructura factorial derivada del análisis de las respuestas a dicho cuestionario.
- 4) Esperamos encontrar diferencias significativas en las estructuras factoriales en función de la variable edad.
- 5) Esperamos encontrar correlaciones significativas entre el cuestionario *AURE* y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI*.

9.1.4. ESTRUCTURA

Con este primer estudio pretendemos responder a cinco preguntas:

- 1) ¿Afecta el modo de presentación de los items a la respuesta de los sujetos?

- 2) ¿Es la puntuación de una persona en el *AURE* un indicador fiable de su nivel en los contenidos socioafectivos evaluados?
- 3) ¿Existen coincidencias significativas entre la estructura lógica que propone el cuestionario *AURE* y la estructura factorial que se deriva de las respuestas de los adolescentes a dicho cuestionario?
- 4) ¿Existen diferencias significativas en la estructura factorial del *AURE* en función de la variable edad?
- 5) ¿Existen correlaciones significativas entre el cuestionario *AURE* y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (*TAMAI*)?

La solución respuesta a estas cuestiones se recoge en los cuatro subestudios en que hemos estructurado el Estudio 1, a fin de ofrecer una información más clara y sistematizada:

- ▶ Estudio 1A: en el que se aborda el posible sesgo producido por el modo de presentación de los items.
- ▶ Estudio 1B: en el que analizamos la fiabilidad del cuestionario de Autoconcepto y Realización *AURE*.
- ▶ Estudio 1C: núcleo de este primer estudio, en el que contrastamos la estructura lógica del *AURE* con la extraída del análisis factorial.
- ▶ Estudio 1D: en el que se valora la correlación existente entre el cuestionario *AURE* y *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI*.

9.1.5. MÉTODO

9.1.5.1. MUESTRA

Para este primer estudio se contó con una muestra de 1197 sujetos, varones y mujeres con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Se trata de una muestra heterogénea en la que contamos con alumnos de enseñanzas básicas (6º y 7º de EGB), así como con alumnos de Formación profesional, de BUP y de COU, es, por otra parte, una muestra representativa ya que incluye alumnos de todas las edades a las que va dirigido el programa *PIECAP* (véase cuadro 2).

Los 1197 sujetos que participan en este estudio son alumnos y alumnas de 57 aulas pertenecientes a 43 centros públicos, privados y concertados de la isla de

Tenerife. Teniendo en cuenta las peculiaridades geográficas de la isla se decidió distinguir entre centros urbanos, rurales y costeros atendiendo a la procedencia de la mayoría del alumnado. Esta clasificación se hizo más precisa distinguiendo en cada una de estas categorías varios niveles: urbano-casco, urbano-periférico y urbano-suburbial, en el caso de los centros urbanos; rural-casco y rural-rural, para los centros de procedencia rural; y por último costero-casco y costero-costero, en el caso de los centros con alumnos procedentes mayoritariamente de la costa. En el proceso de clasificación de cada centro nos resulto de gran utilidad la información facilitada por la Dirección General de Promoción Educativa acerca de las zonas de influencia de cada uno de los centros de la isla.

Las pruebas se realizaron entre los cursos 91/92 y 97/98 coincidiendo con el proceso de implantación progresiva de la LOGSE en esta Comunidad Autónoma. Los sujetos de esta muestra pertenecen mayoritariamente al sistema educativo anterior, por lo que para facilitar la comprensión y evitar confusiones hemos aplicado la misma denominación a todos los grupos siguiendo la terminología EGB, BUP, COU y FP (véase cuadro 9-1).

Cuadro 9-1				
Distribución de la muestra según Centro de procedencia y nivel educativo				
CENTRO	PROCEDENCIA	CURSO	AULAS	ALUMNOS
Pureza de María	Urbano - Casco	6º	1	40
Fernando III	Urbano - Periférico	6º	1	30
Camino la Villa	Urbano - Periférico	6º	1	24
García Escámez	Urbano - Periférico	6º	1	6
Marina Cebrian	Urbano - Suburbial	6º	1	17
Antigua Filial	Urbano - Suburbial	6º	1	20
Sobradillo	Rural - Periférico	6º	1	19
Manuel de Falla	Rural - Rural	6º	1	26
TOTAL 6º			8	182
G. Franco	Urbano - Casco	7º	1	23
J. Anchieta	Urbano - Casco	7º	1	12
Chamberí	Urbano - Periférico	7º	1	21
Sobradillo	Urbano - Periférico	7º	1	28
Ángeles Bermejo	Urbano - Periférico	7º	1	10
Ofra Sta. Clara	Urbano - Suburbial	7º	1	14
Las Mercedes	Rural - Casco	7º	1	13
Mencey Bencomo	Rural - Rural	7º	1	6
TOTAL 7º			8	127
Sto. Domingo	Urbano - Casco	8º	1	27
Buen Consejo	Urbano - Casco	8º	1	36
Aneja	Urbano - Casco	8º	1	27
25 de Julio	Urbano - Casco	8º	1	36
Ntra. Sra Fátima	Urbano - Casco	8º	1	23
Nuryana	Urbano - Periférico	8º	1	26
Dominicas La Laguna	Urbano - Periférico	8º	1	28
García Cabrera	Urbano - Periférico	8º	1	11
Villa Ascensión	Urbano - Suburbial	8º	1	12
La Vera	Urbano - Suburbial	8º	1	22
San Nicolás	Rural - Rural	8º	1	19
Los Abrigos	Costero - Casco	8º	1	14
Punta Hidalgo	Costero - Casco	8º	2	40
TOTAL 8º			14	331

CENTRO	PROCEDENCIA	CURSO	AULAS	ALUMNOS
Pto. de la Cruz	Urbano - Casco	1º FP	1	24
Las Indias	Urbano - Suburbial	2º FP	1	10
		TOTAL FP	2	34
Tomás de Iriarte	Urbano - Casco	1º BUP	5	106
Viera y Clavijo	Urbano - Casco	1º BUP	2	62
Poeta Viana	Urbano - Casco	1º BUP	5	88
San Benito	Urbano - Periférico	1º BUP	2	57
S.Hermenegildo	Urbano - Periférico	1º BUP	1	26
		TOTAL 1º BUP	15	339
Mencey Acaymo	Urbano - Casco	2º BUP	1	26
Cabrera Pinto	Urbano - Casco	2º BUP	1	20
Luther King	Urbano - Periférico	2º BUP	1	28
Antonio Glez.	Rural - Casco	2º BUP	1	30
S. Juan de la R.	Rural - Casco	2º BUP	2	29
		TOTAL 2º BUP	6	133
Poeta Viana	Urbano - Casco	3º BUP	1	18
Andrés Bello	Urbano - Casco	3º BUP	1	2
		TOTAL 3º BUP	2	20
Tacoronte	Urbano - Casco	COU	1	19
La Candelaria	Costero - Casco	COU	1	12
		TOTAL COU	2	31
		TOTAL GLOBAL	57	1197

En el cuadro 9-2 se disponen los datos de la muestra en función de la variable edad.

Cuadro 9-2 Distribución de la muestra por edades		
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11 años	123	10.3%
12 años	156	13%
13 años	218	18.2%
14 años	281	23%
15 años	239	20%
16 años	113	9.4%
17 años	42	3.5%
18 años	25	2.1%
TOTAL	1197	100%

9.1.5.2. DISEÑO

En el estudio uno hemos utilizado un diseño `ex post facto` (después de hecho). Se trata de un estudio evaluativo correlacional en el que hemos seleccionado los sujetos a partir de una muestra disponible de alumnos que participaron en diversos proyectos de intervención realizados a través del *Practicum* de Psicología Educativa por

estudiantes de 4º y 5º de Psicología, y en las prácticas de Psicología Educativa con fines diagnósticos, realizadas por estudiantes de 2º de Pedagogía.

9.1.5.3. INSTRUMENTO

La prueba objeto de este primer estudio es el cuestionario de *Autoconcepto y Realización personal AURE*. Se trata de un cuestionario diseñado por Pedro Hernández y Ramón Aciego de Mendoza, como instrumento de evaluación antes-después del programa *PIECAP*. Consta de 65 ítems con formato basado en el Diferencial Semántico de Osgood, en los que, en lugar de presentar dos adjetivos contrapuestos, se presentan dos afirmaciones enfrentadas que implican una autovaloración. Veamos como ejemplo el ítem 3:

3.- Soy una persona con muchas cualidades.	1 2 3 4 5	Soy una persona con muchos fallos y defectos.
--	-------------------	---

La forma de respuesta en este tipo de escalas consiste en marcar un número que por su cercanía a una u otra afirmación indique el mayor o menor acuerdo del sujeto con la misma.

La selección y organización de los ítems se realizó teniendo en cuenta los contenidos trabajados en el programa *PIECAP*. Siguiendo una estructura lógica, los 60 primeros ítems se agruparon en seis factores que recogen la autovaloración del sujeto en los contenidos clave del programa *PIECAP*, los ítems incluidos en cada uno de los seis factores lógicos se agrupan a su vez en apartados que miden diferentes variables (véase cuadro 9-3). Los cinco ítems restantes conforman una subescala denominada "Actitud hacia la intervención" (véase cuadro 9-4), que mide la predisposición a participar en un programa de intervención en el que se trabajan los temas abordados en el cuestionario.

Cuadro 9-3 Agrupamiento de los ítems en factores: Estructura Lógica		
FACTORES	APARTADOS	ÍTEMS
I.- AUTOCONCEPTO (AU)	1) Satisfacción personal 2) Valoración personal general 3) Valoración física 4) Capacidad intelectual 5) Estado de ánimo 6) Interacción social 7) Enfrentamiento con la realidad 8) Adaptación normativa	1, 2 3, 4, 5 6, 7, 8 9 10, 11 12, 13 14, 15 16, 17, 18

II.- PROYECTOS (PR)	1) Potencial de disfrute 2) Adecuación de los proyectos	1, 2, 3, 4 5, 6, 7
III.- ACTITUD ANTE LA TAREA: ◆ AFECTIVIDAD (ACA) ◆ EFECTIVIDAD (ACE)	III.A.- AFECTIVIDAD: 1) Disponibilidad ante la tarea 2) Motivación de logro 3) Evaluación de logro III.B.- EFECTIVIDAD: 1) Planificación 2) Precisión en la acción 3) Evaluación del trabajo	1, 2 3, 4, 5 6 1, 2 3, 4 5
IV.- AMISTAD Y AMOR: ◆ DE MÍ HACIA LOS OTROS (AAM) ◆ DE LOS OTROS HACIA MÍ (AAO)	IV.A.- DE MI HACIA LOS OTROS: 1) Sociabilidad y comunicación 2) Respeto 3) Colaboración 4) Identificación IV.B.- DE LOS OTROS HACIA MI: 1) Recibir afecto 2) Recibir valoración positiva 3) Ser respetado 4) Recibir colaboración y ayuda	1, 2, 3 4 5 6, 7, 8 1 2 3 4
V.- PREOCUPACIÓN SOCIAL (PS)	1) Preocupación 2) Acción	1, 2 3, 4
VI.- FUERZA DEL YO (FY)	1) Austeridad 2) Disponibilidad al esfuerzo 3) Persistencia 4) Tolerancia 5) Búsqueda de alternativas 6) Tolerancia social 7) Autonomía	1 2 3, 4 5 6 7 8

Cuadro 9-4		
Items incluidos en la Subescala de Actitud hacia la Intervención		
VII.- ACTITUD HACIA LA INTERVENCIÓN (AI)	1) Expectativas hacia los temas 2) Disponibilidad al trabajo en grupo 3) Expectativas ante el trabajo en grupo 4) Expectativas de autocambio 5) Autoesfuerzo por el cambio	1 2 3 4 5

Para evitar reiteraciones innecesarias y facilitar la lectura de los estudios que se desarrollarán a continuación, en adelante haremos referencia a cada uno de los items del cuestionario utilizando la abreviatura indicada en el cuadro anterior para cada factor y enumerando correlativamente los items que incluye. Así hablaremos de los 18 items del primer factor lógico, Autoconcepto, denominándolos AU1, AU2, AU3 etc, nos referiremos a los 7 items del segundo factor, Proyectos, como PR1, PR2, etc, y así sucesivamente.

9.1.5.4. PROCEDIMIENTO

Dentro de los criterios docentes del Departamento de Psicología Evolutiva Educativa y Psicobiología de la Universidad de La Laguna, se contempla la necesidad de proporcionar a los estudiantes oportunidades de acercarse a la realidad por medio de proyectos de intervención en centros educativos, que se realizan en el marco del Prácticum de Psicología Educativa. Esta vertiente aplicada complementa su formación académica y les aporta una experiencia que valoran especialmente como entrenamiento para el futuro desempeño profesional. Por otra parte, estos proyectos de intervención prestan un servicio de apoyo a los Centros participantes, aportándoles informes, atención individualizada y grupal, y en general intentando responder a sus demandas dentro de los límites del proyecto de prácticas. Además de su carácter formativo y asistencial estas intervenciones son una fuente de información de primera mano que nos permite realizar investigaciones como la presente, que a su vez revierten en la mejora de los materiales de intervención psicoeducativa desarrollados desde nuestro Departamento.

El primero de los proyectos de intervención de cuyos datos se nutre esta tesis, se inició en septiembre de 1991 con la oferta a varios centros de la isla de Tenerife de participar en el Prácticum de Psicología Educativa.

Tras recibir la respuesta positiva de algunos de estos Centros, se realizó el diagnóstico inicial en el mes de Noviembre. Entre los meses de Enero y Abril se aplicó una batería de pruebas entre las que se incluía el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, el *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil, TAMAI* (Hernández, 1983) y el *Inventario de hábitos de estudio, IHE*, y se inició la intervención que incluyó los siguientes programas: el *Programa Instruccional de Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), el *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva, PILE* (Hernández y García, 1992) y el *Programa Instruccional para la Mejora del Estudio, PIME*. Finalmente en el mes de Mayo se desarrolla la evaluación final de la intervención. El mismo proceso se siguió en las intervenciones de los cursos posteriores 93/94 y 94/95.

En cuanto a los datos correspondientes a los proyectos que sólo contemplaban el diagnóstico, se desarrollaron en los cursos 92/93 al 94/95 y consistieron en una sesión de información al profesorado acerca de la importancia de los objetivos socioafectivos en la escuela, y una segunda sesión de aplicación del cuestionario de evaluación inicial *AURE*.

9.2. ESTUDIO 1A: ESTUDIO DEL SESGO SEGÚN LA PRESENTACIÓN DE LOS ITEMS

9.2.1. OBJETIVOS

Comprobar si la presentación de los items del cuestionario, es decir, la colocación de la frase positiva a la izquierda y la negativa a la derecha o vv., influye en los sujetos a la hora de elegir su respuesta.

9.2.2. HIPÓTESIS

La diferente presentación de los items, con la frase positiva a la derecha o a la izquierda no afecta significativamente a los resultados del cuestionario *AURE*.

9.2.3. MÉTODO

9.2.3.1. MUESTRA

Para el estudio del sesgo se usó la muestra descrita en el apartado 9.1. de “Características generales del Estudio 1”. Algunos de estos sujetos contestaron el cuestionario *AURE* original y otros respondieron a una de las seis modalidades ideadas para evaluar el posible sesgo derivado de la colocación de las dos frases que componen cada ítem. En el apartado instrumento se describe cada una de dichas modalidades. La distribución de la muestra según la modalidad de cuestionario es la expuesta en el cuadro 9-5.

Cuadro 9-5 Distribución de la muestra según la Modalidad del cuestionario	
MODALIDAD	FRECUENCIA
<i>AURE</i> 1	122
<i>AURE</i> 2	126
<i>AURE</i> 3	185
<i>AURE</i> 4	149
<i>AURE</i> 5	141
<i>AURE</i> 6	84
TOTAL	807

9.2.3.2. INSTRUMENTO

El cuestionario de *Autoconcepto y realización AURE* consta de 65 ítems en los que se presentan dos afirmaciones contrapuestas que implican una autovaloración. En cada ítem una de estas afirmaciones es positiva y la otra supone una valoración negativa. Por ejemplo en el ítem 7 se lee:

7.- Soy una persona sana, con buena salud.	1	2	3	4	5	Soy una persona enfermiza con trastornos y molestias corporales.
--	---	---	---	---	---	--

En el cuestionario original la frase con connotaciones positivas se hallaba siempre a la izquierda, y la negativa, por tanto, siempre a la derecha, tal como se ve en el ejemplo anterior. En nuestro interés por conocer la posible influencia de la colocación de las frases con contenido positivo y negativo en las respuestas de los sujetos, creamos seis diferentes modalidades de cuestionario. En estas seis modalidades se varió la dirección de las sentencias en los ítems siguiendo seis criterios de presentación:

Criterio de presentación A: Todas las frases positivas a la izquierda y todas las frases negativas a la derecha. Ver por ejemplo los ítems 10 al 12:

10.- Soy simpático y divertido	1	2	3	4	5	Soy triste y aburrido
11.- Tengo buen humor ánimo y serenidad.	1	2	3	4	5	Tengo mal humor, desánimo e irritación.
12.- Soy simpático y gracioso.	1	2	3	4	5	Soy antipático y seco.

Criterio de presentación B: Todas las frases negativas a la izquierda y todas las frases positivas a la derecha. Los ítems 10 al 12 quedarían como sigue:

10.- Soy triste y aburrido	1	2	3	4	5	Soy simpático y divertido
11.- Tengo mal humor, desánimo e irritación	1	2	3	4	5	Tengo buen humor ánimo y serenidad.
12.- Soy antipático y seco	1	2	3	4	5	Soy simpático y gracioso

Criterio de presentación C: En un factor del cuestionario (como ya hemos dicho los 65 ítems están clasificados en 7 factores) la primera mitad de los ítems se coloca con la frase positiva a la izquierda y la negativa a la derecha, y en la otra

mitad al revés. En este caso, por ejemplo, en el factor Autoconcepto que consta de 18 ítems en los nueve primeros ítems la frase inicial (la de la izquierda) tendría un contenido positivo y la segunda negativo, y los nueve restantes estarían colocados al revés.

Criterio de presentación D: Se repite el criterio C, pero en este caso la primera mitad de los ítems de un factor tiene la frase negativa a la izquierda y la positiva a la derecha, y la segunda mitad al revés. En el ejemplo del apartado Autoconcepto los nueve primeros ítems tendrían la frase negativa a la izquierda y la positiva a la derecha, y los 9 últimos al revés.

Criterio de presentación E: La orientación positivo-negativo se alterna de ítem en ítem, uno empieza en positivo y el siguiente en negativo y así sucesivamente. En este caso los ítems 10 al 12 estarían como sigue:

10.- Soy simpático y divertido	1	2	3	4	5	Soy triste y aburrido
11.- Tengo mal humor desánimo e irritación.	1	2	3	4	5	Tengo buen humor, ánimo y serenidad.
12.- Soy simpático y gracioso.	1	2	3	4	5	Soy antipático y seco.

Criterio de presentación F: Igual que en el criterio E la orientación positivo-negativo se alterna de ítem en ítem, pero en este caso el primer ítem empieza en negativo. El mismo ejemplo anterior con este criterio quedaría así:

10.- Soy triste y aburrido.	1	2	3	4	5	Soy simpático y divertido
11.- Tengo buen humor, ánimo y serenidad.	1	2	3	4	5	Tengo mal humor, desánimo e irritación.
12.- Soy antipático y seco.	1	2	3	4	5	Soy simpático y gracioso.

Estos seis criterios se combinaron dando lugar a seis cuestionarios con idéntico contenido pero variando la orientación de los ítems. Los cuestionarios fueron denominados *AURE* Forma 1, 2, 3, 4, 5 y 6. En estas seis modalidades de *AURE* se distribuyeron proporcionalmente los seis criterios citados. De esta forma se logró incluir en cada una de las seis modalidades del *AURE*, todas las posibles colocaciones. Con esta combinación de los seis criterios en cada uno de los seis cuestionarios logramos eliminar la posible fuente de error de otras variables

independientes como sexo, curso, edad, etc. En el cuadro 9-6 se especifica la distribución de estos seis criterios en cada una de las seis formas o modalidades de cuestionario elaboradas.

Cuadro 9-6						
Distribución de los seis criterios en cada Modalidad de cuestionario						
	MODALIDAD					
	FORMA 1	FORMA 2	FORMA 3	FORMA 4	FORMA 5	FORMA 6
APARTADOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS
I. AUTOCONCEPTO	A	B	C	D	E	F
II. PROYECTOS	B	C	D	E	F	A
III. ACTITUD ANTE LA TAREA	C	D	E	F	A	B
IV. AMISTAD Y AMOR	D	E	F	A	B	C
V. PREOCUPACIÓN SOCIAL	E	F	A	B	C	D
VI. FUERZA DEL YO	F	A	B	C	D	E
VII. ACTITUD INTERVENCIÓN	F	A	B	C	D	E

9.2.3.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

Con el fin de detectar posibles diferencias significativas entre las seis formas del cuestionario *AURE*, se realizó un análisis de Diferencia de medias. Utilizamos la sentencia Oneway que es la apropiada cuando se trata de comparar las medias de dos o más grupos no relacionados. El Oneway efectúa un análisis de varianza de una vía, es decir, que sólo emplea una variable independiente, en nuestro caso esta variable independiente es el criterio de presentación de los items. El análisis de varianza (Anova) es un procedimiento estadístico que se emplea para comprobar la existencia de diferencias de medias mediante la comparación de la varianza inter e intragrupo. Halladas las variables en las que esta diferencia es significativa se aplican los denominados contrastes a posteriori para saber respecto de qué otras variables son significativamente diferentes. La prueba de diferencia de medias utilizada es, en este caso, la de Scheffe con el 5% de probabilidad.

9.2.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1A

Al analizar los resultados del Oneway se observan diferencias significativas en algunas variables, es decir en algunos items del cuestionario *AURE*. En principio sólo podemos decir que las puntuaciones obtenidas en esos items son diferentes según la forma del cuestionario, tras los contrastes post hoc veremos si estas diferencias son aleatorias o consistentes (véase cuadro 9-7).

producen estas diferencias significativas. Para ello se realizó la prueba de diferencia de medias a posteriori de Scheffe en la que se obtuvo las diferencias significativas al 5% que se presentan en el cuadro 9-8.

Cuadro 9-8 Número de items que presentan diferencias de medias significativas según el criterio de presentación						
	> A	> B	> C	> D	> E	> F
CRITERIO A	-	0	0	0	0	0
CRITERIO B	4	-	0	1	1	2
CRITERIO C	2	0	-	3	0	1
CRITERIO D	3	1	3	-	2	4
CRITERIO E	4	0	2	4	-	6
CRITERIO F	6	0	1	2	3	-

No parece que la colocación de los items provoque diferencias repetidas o consistentes. Se observa cierta tendencia pero no es constante, parece que las puntuaciones obtenidas con los distintos criterios de colocación de los items difieren entre si aleatoriamente.

Sólo en el caso del criterio A (colocar las frases positivas siempre a la izquierda) se observa cierta constancia. En todas las comparaciones del criterio A con el resto de los criterios se observa que las puntuaciones obtenidas en algunos items colocados con el criterio A son menores que las obtenidas, en esos mismos items, colocados con cualquier otro criterio. Concretamente hay 4 items que con el criterio A obtienen menor puntuación que con el B, 2 items que con el criterio A puntúan menos que con el C, 3 items que con el A puntúan menos que con el D, 4 items que con el A puntúan menos que con el E, y por último 6 items que con el criterio A puntúan menos que con el F (véase la primera columna del cuadro 9-8). A pesar de que este es el resultado más significativo, sigue sin ser relevante si tenemos en cuenta que estamos hablando de 2, 4 o 6 items, cuando el cuestionario consta de 65 items.

Por tanto, podemos afirmar que el criterio A (todo lo positivo a la izquierda) es el único en el que se observan pequeñas diferencias en la misma dirección, es decir, que los sujetos tienden a contestar señalando la primera frase que está formulada en positivo.

En el resto de los criterios, las diferencias encontradas son contradictorias, ya que aparecen diferencias en las dos direcciones. Por ejemplo, las puntuaciones obtenidas en algunos items con el criterio de presentación E son mayores que las obtenidas en los mismos items con el criterio F, pero también se observa todo lo contrario, es decir, que hay items en los que con el criterio E puntúan menos que con el F. Estos resultados contradictorios se observan también con los demás criterios, lo que indica que no existe

una tendencia estable que confirme la posible influencia de la colocación de los items en los resultados del cuestionario.

9.2.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1A

Los resultados de este estudio indican que no existe una tendencia estable y consistente a responder en función de la colocación de los items. Sólo se observa cierta tendencia a responder señalando la frase positiva cuando ésta es la que se presenta en primer lugar (criterio A). Sin embargo, esta coincidencia es muy poco significativa ya que afecta únicamente de un 3 a un 8% de los items. Las diferencias observadas al usar el resto de los criterios son inestables y contradictorias, por lo que podemos concluir que **el modo de presentación de los items del cuestionario AURE no afecta significativamente a los resultados del mismo.**

9.3. ESTUDIO 1B: ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO AURE

9.3.1. OBJETIVOS

El objetivo en este segundo paso del estudio 1 es analizar el grado de fiabilidad del cuestionario AURE.

9.3.2. HIPÓTESIS

Respecto a la fiabilidad del cuestionario AURE esperamos que los resultados del mismo cumplan las condiciones de estabilidad temporal y consistencia interna necesarias para considerarlo una prueba fiable.

9.3.3. MÉTODO

9.3.3.1. MUESTRA

La muestra que participó en este estudio es la descrita en el apartado 9.1. titulado: Características generales del estudio uno. Está compuesta por 1197 sujetos, varones y mujeres con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Se trata de alumnos y alumnas de 57 aulas pertenecientes a 43 centros públicos, privados y concertados, de zonas urbanas, rurales y costeras de la isla de Tenerife.

9.3.3.2. INSTRUMENTO

El cuestionario *AURE* consta de 65 ítems. Los primeros 60 ítems se agrupan en seis factores lógicos referidos a los contenidos del programa *PIECAP* y los cinco ítems restantes conforman una subescala aparte denominada *Actitud hacia la intervención*, que evalúa el interés por participar en una intervención sobre esos temas y que sólo se incluye en el *AURE* pre-tratamiento (véase cuadro 9-9).

Cuadro 9-9 Agrupamiento de los ítems del cuestionario <i>AURE</i>	
FACTORES	ITEMS
I.- AUTOCONCEPTO	AU1 al AU18 (18 ítems)
II.- PROYECTOS	PR1 al PR7 (7 ítems)
III.- ACTITUD ANTE LA TAREA	ACA1 al ACA6 y ACE1 al ACE5 (11 ítems)
IV.- AMISTAD Y AMOR	AAM1 al AAM8 y AAO1 al AAO4 (12 ítems)
V.- PREOCUPACIÓN SOCIAL	PS1 al PS4 (4 ítems)
VI.- FUERZA DEL YO	FY1 al FY8 (8 ítems)
SUBESCALA	ITEMS
VII.- ACTITUD HACIA LA INTERVENCIÓN (<i>AURE</i> -pre)	AI1 al AI5 (5 ítems)

9.3.3.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

Para determinar la consistencia o estabilidad de los resultados que proporciona el cuestionario *AURE*, se utilizó la sentencia Reliability del programa estadístico SPSS. El coeficiente de fiabilidad utilizado es el Alfa de Cronbach que nos permite responder a dos preguntas: la primera referida a la estabilidad de las puntuaciones, ¿obtendrá un alumno la misma puntuación si se le aplica el *AURE* en una segunda ocasión?, y la segunda acerca de la consistencia de las mismas, ¿refleja la puntuación obtenida la habilidad real de ese alumno en esta prueba?

9.3.3.4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se realizó el análisis de la fiabilidad de los 60 ítems del cuestionario que miden respectivamente *Autoconcepto*, *Proyectos*, *Actitud ante la tarea*, *Amistad y amor*, *Preocupación social* y *Fuerza del yo* (véase cuadro 9-3 en el apartado Instrumento). A continuación se realizó el mismo análisis de la subescala *Actitud hacia*

la intervención. Esta última subescala la hemos considerado como un cuestionario aparte ya que sus contenidos difieren de los del resto de los items. En *Actitud hacia la intervención* se mide la predisposición a participar en un programa (el *PIECAP*) en el que se trabajarían los temas abordados en el resto del cuestionario.

9.3.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1B

Los coeficientes obtenidos en los análisis de fiabilidad son moderadamente altos. Estos datos revelan la alta consistencia interna del cuestionario (véase cuadro 9-10).

Cuadro 9-10 Alfa de Cronbach coeficiente de fiabilidad del cuestionario AURE	
Alfa de Cronbach	Alfa Estandarizado
.90	.91

Asimismo se halló este coeficiente para la subescala de *Actitud hacia la intervención* (AI) que consta de cinco items. En este caso el coeficiente de fiabilidad obtenido (.72) es también significativo aunque más bajo como consecuencia de la reducción en el número de items (véase cuadro 9-11).

Cuadro 9-11 Alfa de Cronbach coeficiente de fiabilidad de la subescala <i>Actitud hacia la Intervención</i>	
Alfa de Cronbach	Alfa Estandarizado
.72	.72

Para saber si la eliminación de algún ítem mejoraría la fiabilidad de esta subescala, se halló el coeficiente alfa en caso de eliminar cada uno de los items. Las puntuaciones obtenidas en este análisis indican que el coeficiente de fiabilidad no variaría con la eliminación de ninguno de los items, lo que significa que todos ellos son igual de estables y consistentes.

9.3.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1B

Valores en torno a .70 en los coeficientes de fiabilidad de instrumentos de medida de actitudes son considerados respetables y son ciertamente deseables (Henerson, Lyons y Taylor, 1987).

Se confirma, por tanto, la hipótesis que afirma que el cuestionario *AURE* cumple las condiciones de **estabilidad temporal y consistencia interna** que hacen que lo consideremos una prueba fiable.

Respecto a la subescala de *Actitud hacia la intervención* también aparece como una prueba fiable, aunque con un alfa menos significativa ($\alpha = .72$) debido al reducido número de ítems que la componen.

Contamos, por tanto, con **una prueba fiable, que nos permitirá evaluar los contenidos socioafectivos del programa *PIECAP*.**

9.4. ESTUDIO 1C: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO *AURE*

9.4.1. OBJETIVOS

1) Comprobar si la estructura lógica con que se organizaron los contenidos socioafectivos del cuestionario *AURE*, se corresponde con la derivada del análisis factorial de los datos obtenidos con dicho cuestionario.

2) Comprobar si la variable edad condiciona la distribución factorial de los ítems del cuestionario *AURE*.

9.4.2. HIPÓTESIS

1) La estructura lógica de los contenidos socioafectivos plasmada en el cuestionario *AURE* presentará coincidencias significativas con la estructura factorial derivada del análisis de las respuestas a dicho cuestionario.

2) Esperamos encontrar diferencias significativas en las estructuras factoriales en función de la variable edad. Se mantendrá una comunalidad en la estructura básica, pero se observarán diferencias en factores específicos, especialmente en los grupos de edad extremos.

9.4.3. MÉTODO

9.4.3.1. MUESTRA

Los sujetos incluidos en el análisis de la estructura factorial son los descritos en el apartado 9.1. dedicado a las características generales del estudio uno. La muestra total de 1197 sujetos se subdividió en tres grupos de edades, con la intención de detectar posibles diferencias en la configuración factorial que los sujetos dan a estos items, en función de la variable edad (véase cuadro 9-12). De este modo se conformó un primer grupo de alumnos y alumnas, con edades entre 11 y 12 años que podríamos denominar *preadolescentes*, un segundo grupo, formado por los alumnos mayores, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, a los que hemos denominado *adolescentes - jóvenes*. Entre estos dos grupos extremos queda un grupo de transición, con alumnos y alumnas de 13 a 14 años, edades centrales de la etapa adolescente. Nos pareció oportuno hacer estos tres cortes (*preadolescentes*, *transición* y *adolescentes-jóvenes*) para captar con mayor precisión las diferencias producidas por la edad. Además, sabíamos por estudios anteriores (Hernández, Aciego y Domínguez, 1994), que la valoración y aprovechamiento del programa *PIECAP* varía en función de la edad, así que quisimos comprobar si estas diferencias por edades se apreciaban también en la estructura factorial de estos contenidos.

Cuadro 9-12 Distribución de la muestra por edades		
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11-12 años	279	23.3%
13-14 años	499	41.7%
15-18 años	419	35%
TOTAL	1197	100%

9.4.3.2. INSTRUMENTO

La prueba objeto de este estudio es el cuestionario de *Autoconcepto y realización AURE*, descrito en el apartado dedicado a las características generales del estudio uno (véase apartado 9.1.5.). En esta ocasión nos centraremos en las seis primeras escalas del cuestionario (véase cuadro 9-3)

9.4.3.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

Se realizó un análisis factorial con el objeto de hallar las posibles combinaciones lineales (factores) de los 60 items del cuestionario *AURE* y determinar así la estructura factorial de los datos. Como en todo análisis factorial, nuestro objetivo era reducir estas 60 variables a un conjunto de factores conservando el máximo posible de la varianza explicada.

En un primer momento, se examinó la matriz de correlaciones para comprobar la idoneidad de la muestra de cara al análisis factorial. Se halló una muy alta correlación entre las variables, que, como sabemos, es requisito previo para la realización de dicho análisis. En el cuadro 9-13 se observan las puntuaciones obtenidas en algunos indicadores que confirman que las 60 variables medidas en el cuestionario están altamente intercorrelacionadas.

Cuadro 9-13 Examen de la matriz de correlaciones	
INDICADORES DEL GRADO DE ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES	VALORES
Determinante de la matriz de correlaciones	.0000003
Medida de adecuación de la muestra de Kaise-Meyer-Olkin (KMO)	.90423
Test de Esfericidad de Bartlett	16824,833

El método utilizado es el análisis de componentes principales que como señala Bisquerra, permite transformar un conjunto de variables intercorrelacionadas en otro conjunto de variables no correlacionadas denominadas factores (Bisquerra, 1989). El método de rotación utilizado es el Varimax, propuesto por Kaiser (1958), que consiste en maximizar la varianza de los factores. Cada columna de la matriz factorial rotada produce algunos pesos muy altos y otros que se aproximan a cero. Este método tiende a minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en un factor facilitando así la interpretación de los resultados.

A partir de los agrupamientos hallados en los análisis factoriales, pasamos a un segundo nivel de análisis que nos permitiera una mayor reducción de las variables. Partiendo de las puntuaciones factoriales de los sujetos en cada variable, calculadas a partir de la matriz factorial rotada, realizamos los análisis factoriales de segundo orden.

9.4.3.4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se realizaron los análisis factoriales de la muestra total y de cada uno de los tres subgrupos de edades, y a continuación, partiendo de los agrupamientos derivados de estos primeros análisis, se hicieron los análisis factoriales de segundo orden.

9.4.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1C

9.4.4.1. Análisis factoriales con la muestra total

A) Análisis factorial de primer orden con la muestra total

En primer lugar se realizó un análisis factorial con la muestra total: 1197 sujetos. Siguiendo la regla de Kaiser (1960) se tomaron en consideración los 14 factores con valor propio mayor que 1, estos explican el 51% de la varianza. En el cuadro 9-14 se da nombre a cada uno de estos factores y se indica, junto a cada factor, el porcentaje de varianza explicada por el mismo, así como cada uno de los ítems o variables que correlacionan con ese factor y su peso factorial.

Con objeto de purificar al máximo la estructura factorial obtenida, hemos desconsiderado los ítems con un peso factorial inferior a .40. Siguiendo este criterio hemos eliminado cuatro ítems cuya presencia no suponía una aportación significativa en la explicación de los factores. Al valorar la importancia de cada ítem en la definición de un factor hemos considerado, por una parte, el peso factorial de cada ítem y por otra, el número de factores en los que satura y el orden en que lo hace. Siguiendo este criterio hemos dado mayor importancia en casos de idénticos pesos factoriales, al ítem que satura únicamente en ése factor, frente a otro que satura en varios factores. Este mismo criterio se respetará en adelante en todos los análisis factoriales.

Cuadro 9-14 Análisis Factorial exploratorio del cuestionario AURE con la muestra total		
FACTORES	% var	ITEMS
1) EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS.	16,2	<u>AAM3</u> (.63) me intereso por problemas e ilusiones de mis amigos <u>AAM7</u> (.61) me intereso por los gustos de mis amigos <u>AAM8</u> (.60) especial cariño y amor por determinadas personas <u>AAM6</u> (.59) me alegro con los éxitos de amigos y familiares <u>AAM5</u> (.58) ayudo a mis amigos cuando tienen problemas <u>AAM1</u> (.40) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros
2) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación.	5,4	<u>ACA3</u> (.61) prefiero tareas con nuevos retos <u>ACA2</u> (.56) tengo confianza en mis posibilidades <u>ACA1</u> (.55) disponibilidad e interés <u>ACA5</u> (.52) soy persistente, me esfuerzo por finalizar las tareas <u>ACA4</u> (.46) me esfuerzo ante las dificultades <u>FY3</u> (.43) constancia y persistencia en la tarea
3) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO: soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable.	4,5	<u>AU11</u> (.75) tengo buen humor, ánimo, serenidad <u>AU12</u> (.73) soy simpático <u>AU10</u> (.72) soy alegre, divertido <u>AU13</u> (.47) soy amable

4) ACTITUD ANTE LA NORMA: autoexigencia y cumplimiento normativo.	3,3	<u>AU16</u> (.68) soy obediente <u>AU17</u> (.65) soy disciplinado <u>AU18</u> (.51) soy trabajador <u>AAM4</u> (.44) no me gusta burlarme de los demás <u>ace4</u> (.44) soy ordenado y cuidadoso
5) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.	3,0	<u>ACE1</u> (.62) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo <u>ACE3</u> (.61) durante la tarea consulto, corrijo <u>ACE2</u> (.56) preparo todo antes de empezar la tarea <u>ACE5</u> (.52) reviso el trabajo, soy perfeccionista <u>ACE4</u> (.50) soy ordenado y cuidadoso
6) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL: belleza, inteligencia, cualidades, capacidades.	2,6	<u>AU6</u> (.68) soy guapo <u>AU9</u> (.66) soy inteligente <u>AU3</u> (.64) tengo muchas cualidades <u>AU4</u> (.48) soy muy capaz <u>AU5</u> (.46) soy afortunado
7) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás.	2,3	<u>AAO3</u> (.78) los demás me respetan <u>AAO1</u> (.71) me siento querido <u>AAO2</u> (.69) soy valorado por los demás <u>AAO4</u> (.56) los demás me ayudan
8) INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA.	2,2	<u>PS3</u> (.66) pienso que puedo ayudar <u>PS4</u> (.63) ayudo a solucionar los problemas que me rodean <u>PS1</u> (.61) me preocupo, pienso en los problemas que me rodean <u>PS2</u> (.61) hablo de los problemas que me rodean
9) IMPLICACIÓN ACTIVA: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	2,1	<u>PR7</u> (.62) disfruto más actuando que pensando en proyectos <u>PR6</u> (.56) suelo llevar mis proyectos a la práctica <u>PR5</u> (.52) mis proyectos son realistas <u>AU15</u> (.51) soy decidido <u>AU14</u> (.41) soy valiente
10) ACTITUD ANTE LAS DIFICULTADES: tolerancia, búsqueda de alternativas y solución de problemas.	2	<u>FY6</u> (.71) autocontrol y búsqueda de alternativas ante fracasos <u>FY5</u> (.68) tolerancia y paciencia ante las dificultades <u>FY7</u> (.48) autocontrol ante los impedimentos de otras personas
11) AUTOCONCEPTO DE SATISFACCIÓN satisfecho como soy; quiero ser como soy.	1,9	<u>AU1</u> (.66) satisfecho conmigo <u>AU2</u> (.66) quiero ser como soy
12) DISFRUTE EN LA PLANIFICACIÓN O IMAGINACIÓN DE PROYECTOS.	1,9	<u>PR3</u> (.62) disfruto pensando en el futuro <u>PR4</u> (.60) lo paso bien haciendo proyectos <u>PR1</u> (.53) entretenido, animado con lo que hago <u>PR2</u> (.41) el mundo, la gente, me resultan interesantes
13) AUTOCONCEPTO DE BIENESTAR FÍSICO: tengo buena salud, soy fuerte físicamente.	1,8	<u>AU8</u> (.62) tengo buena salud <u>AU7</u> (.46) soy físicamente fuerte
14) ACTITUD DE COMUNICACIÓN CON LOS PRÓXIMOS.	1,8	<u>AAM2</u> (.65) comunico mis problemas a amigos, o familiares
TOTAL % VARIANZA	51,1	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

Los agrupamientos derivados del análisis factorial de la muestra total son clarificadores. Se unen entre sí items cuya combinación da lugar a factores coherentes, por lo que ha sido relativamente fácil dar un nombre a cada uno de ellos. Los 60 items del cuestionario se han reagrupado en 14 factores entre los

cuales destaca un primer factor que explica un 16,2% de la varianza y que incluye contenidos como:

- interés por los problemas e ilusiones de los amigos (ítem AAM3)
- interés por los gustos de los amigos (ítem AAM7)
- amor por determinadas personas (ítem AAM8)
- alegría con los éxitos de amigos y familiares (ítem AAM6)
- ayuda a los amigos ante los problemas (ítem AAM5)
- interés por compartir tiempo con otros (ítem AAM1)

En este primer factor se agrupan prácticamente todos los ítems del factor lógico *Amistad y amor: de mí hacia los otros*, dada esta coincidencia hemos denominado a este primer factor estadístico ***Empatía e interés hacia los próximos***.

El segundo factor derivado del análisis explica un 5,4% de la varianza y parece estar conformado por:

- preferencia por tareas con nuevos retos (ítem ACA3)
- disponibilidad e interés (ítem ACA1)
- confianza en las propias posibilidades (ítem ACA2)
- persistencia, esfuerzo por finalizar las tareas (ítem ACA5)
- esfuerzo ante las dificultades (ítem ACA4)
- constancia y persistencia en la tarea (ítem FY3)

Este segundo factor incluye prácticamente todos los ítems del factor lógico *Actitud ante la tarea: afectividad* que recoge lo relativo a la disponibilidad ante la tarea y motivación de logro. Dado el contenido de los ítems que saturan en este factor y la coincidencia con el factor antes citado, a este segundo factor lo hemos denominado ***Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación***.

En tercer lugar surge un factor que explica un 4,5% de la varianza e incluye los siguientes ítems:

- buen humor, ánimo, serenidad (ítem AU11)
- ser simpático (ítem AU12)
- ser alegre, divertido (ítem AU10)
- ser amable (ítem AU13)

Todos los ítems que pesan en este factor pertenecen al factor lógico *Autoconcepto* y tiene que ver en su mayoría con la percepción de ser agradable para los demás, por eso hemos denominado a este factor ***Autoconcepto social activo-expansivo***.

El cuarto factor explica un 3,3% de la varianza. En este factor saturan items como:

- ser obediente (ítem AU16)
- ser disciplinado (ítem AU17)
- ser trabajador (ítem AU18)
- no hacer burla de los demás (ítem AAM4)
- ser ordenado y cuidadoso (ítem ACE4)

En este factor se combinan items de los factores lógicos *Autoconcepto*, *Actitud ante la tarea* y *Amistad y amor*, y todos ellos hacen referencia a la actitud de respeto hacia los demás y el cumplimiento del deber, aunando estos contenidos lo hemos denominado ***Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo***.

El quinto explica el 3% de la varianza y recoge los siguientes items:

- planifico previamente lo que voy a hacer y cómo (ítem ACE1)
- durante la tarea consulto, corrijo (ítem ACE3)
- preparo todo antes de empezar la tarea (ítem ACE2)
- reviso el trabajo, soy perfeccionista (ítem ACE5)
- soy ordenado y cuidadoso (ítem ACE4)

Este factor incluye todos los items del factor lógico *Actitud ante la tarea: efectividad* con lo que coincide exactamente con la estructura lógica del cuestionario en este apartado. Atendiendo a esta coincidencia lo hemos denominado ***Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer***.

El sexto factor explica el 2,6% de la varianza y recoge cinco items del factor lógico *Autoconcepto*:

- soy guapo (ítem AU6)
- soy inteligente (ítem AU9)
- tengo muchas cualidades (ítem AU3)
- soy muy capaz (ítem AU4)
- soy afortunado (ítem AU5)

Todos los items hacen referencia a una autovaloración positiva por ello el sexto factor se ha denominado ***Autoconcepto competencial***.

El factor extraído en séptimo lugar explica un 2,3% de la varianza y recoge todos los items del segundo apartado del factor lógico *Amistad y amor*, por esta razón lo hemos denominado ***Autoconcepto social receptivo***. Los items que saturan en este factor son:

- los demás me respetan (ítem AAO3)
- me siento querido (ítem AAO1)
- soy valorado por los demás (ítem AAO2)
- los demás me ayudan (ítem AAO4)

El octavo factor también coincide con la estructura lógica del cuestionario *AURE*, incluye los 4 ítems del factor lógico *Preocupación social* y explica el 2,2% de la varianza. Los ítems incluidos son:

- pienso que puedo ayudar (ítem PS3)
- ayudo a solucionar los problemas que me rodean (ítem PS4)
- me preocupo, pienso en los problemas que me rodean (ítem PS1)
- hablo de los problemas que me rodean (ítem PS2)

Dada su perfecta coincidencia con el factor lógico del mismo nombre, lo hemos denominado ***Inquietud prosocial colaborativa***.

El factor nueve recoge una parte de los ítems del factor lógico *Implicación activa*, los referidos a la realización de proyectos y añade a estos dos ítems de *Autoconcepto* que miden decisión y valentía. Este factor explica el 2,1% de la varianza y los ítems que incluye son:

- disfruto más actuando que pensando en proyectos (ítem PR7)
- suelo llevar mis proyectos a la práctica (ítem PR6)
- mis proyectos son realistas (ítem PR5)
- soy decidido (ítem AU15)
- soy valiente (ítem AU14)

Recogiendo el contenido de los distintos ítems que lo conforman hemos denominado a este factor nueve ***Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos***.

El factor diez recoge tres de los siete ítems del factor lógico *Fuerza del yo* y explica un 2% de la varianza. Lo hemos denominado ***Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas***, atendiendo al contenido de los ítems que agrupa que son los siguientes:

- autocontrol y búsqueda de alternativas ante los fracasos (ítem FY6)
- tolerancia y paciencia ante las dificultades (ítem FY5)
- autocontrol ante los impedimentos que me ponen otras personas (ítem FY7)

En el factor once se agrupan dos ítems del factor lógico *Autoconcepto* que miden satisfacción personal, se separan así de los otros dos factores de

Autoconcepto que miden respectivamente agrado social y autoimagen. A este factor que explica un 1,9% de la varianza lo hemos llamado ***Autoconcepto de satisfacción o autoestima de identidad***, y los ítems que saturan en él son:

- satisfecho conmigo (ítem AU1)
- quiero ser como soy (ítem AU2)

El factor doce con el mismo porcentaje de varianza explicada (1,9%) recoge la segunda parte del factor lógico Proyectos. Atendiendo a los ítems que más saturan lo hemos denominado ***Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos***. Los ítems son:

- disfruto pensando en el futuro (ítem PR3)
- lo paso bien haciendo proyectos (ítem PR4)
- entretenido, animado con lo que hago (ítem PR1)
- el mundo, la gente, me resultan interesantes (ítem PR2)

El factor trece, con 1,8% de la varianza explicada, incluye dos ítems del factor lógico *Autoconcepto*, y se denomina ***Autoconcepto de bienestar físico***. Los ítems que saturan en este factor son:

- tengo buena salud (ítem AU8)
- soy físicamente fuerte (ítem AU7)

Por último el factor 14 con la misma varianza explicada (1,8%) recoge sólo el ítem AAM2 de comunicación de los propios problemas a amigos y familiares, por lo que lo hemos denominado ***Actitud de comunicación con los próximos***.

En resumen, el análisis factorial de la muestra total de 1197 sujetos aporta claridad a la estructura del cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*. De este primer análisis surgen 14 factores que explican el 51% de la varianza y agrupan de forma coherente los 60 ítems del cuestionario *AURE*, siguiendo una pauta que coincide, en algunos aspectos, con la estructura lógica de la que partíamos. La coincidencia entre los factores “*Amistad y amor de los otros hacia mí*” y “*Preocupación social*” de la estructura lógica y los nuevos factores 7 y 8 es total. Por otra parte, los factores “*Amistad y amor de mí hacia los otros*”, “*Actitud hacia a tarea: afectividad*” y “*Actitud hacia la tarea: efectividad*” de la estructura lógica coinciden casi por completo con los nuevos factores 1, 2 y 5, ya que estos últimos sólo incluyen uno o dos ítems ajenos a dichos factores lógicos. El resto de los factores hallados establecen combinaciones de ítems que, si bien no coinciden con la estructura lógica, aportan una reorganización interesante de los contenidos del cuestionario.

B) Análisis factorial de segundo orden de la muestra total

Tras este primer análisis, se realizó un análisis factorial de segundo orden con el objeto de simplificar y clarificar la estructura derivada del primer factorial y comprender mejor los agrupamientos obtenidos. El factorial de segundo orden arroja tres factores que explican el 49,5% de la varianza (véase cuadro 9-15).

Cuadro 9-15 Análisis Factorial de segundo orden del cuestionario AURE con la muestra total		
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	% var	FACTORES DE PRIMER ORDEN
A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (en la tarea)	31,1	<u>FACTOR5</u> (.78) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer <u>FACTOR2</u> (.76) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación <u>FACTOR4</u> (.71) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo <u>FACTOR10</u> (.68) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas superación de problemas factor8 (.44) Inquietud prosocial colaborativa
B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	9,7	<u>FACTOR6</u> (.72) Autoconcepto competencial <u>FACTOR11</u> (.71) Autoconcepto de satisfacción FACTOR3 (.52) Autoconcepto social activo-expansivo FACTOR7 (.51) Autoconcepto social receptivo <u>FACTOR13</u> (.49) Autoconcepto de bienestar físico FACTOR9 (.44) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos
C) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	8,7	<u>FACTOR1</u> (.74) Empatía e interés hacia los próximos <u>FACTOR14</u> (.69) Actitud de comunicación con los próximos FACTOR8 (.48) Inquietud prosocial colaborativa <u>FACTOR12</u> (.47) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos factor3 (.47) Autoconcepto social activo expansivo factor7 (.41) Autoconcepto social receptivo
TOTAL % VARIANZA	49,5	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

Este segundo análisis aporta algunas claves para interpretar los agrupamientos de items derivados del análisis factorial anterior. En primer lugar, se configura un primer macrofactor que explica un 31,1% de la varianza. Este factor recoge, con mucho peso, todos los factores referidos a la Actitud ante la tarea y la norma:

- ▶ **FACTOR 5** (.78) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.
- ▶ **FACTOR 2** (.76) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto afrontamiento y superación.

- ▶ **FACTOR 4** (.71) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo.
- ▶ **FACTOR 10** (.68) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.
- ▶ **factor 8** (.44) Inquietud prosocial colaborativa.

Dado su contenido hemos denominado a este primer macrofactor **“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”**.

Este macrofactor entraña las bases principales de toda autorrealización, que son:

- 1) Suscitarse metas, retos o logros como un potencial lúdico y creativo.
- 2) Disfrutar con el afrontamiento, búsqueda de alternativas y superación de las dificultades encontradas.
- 3) Requerir autoconfianza como fuente de todo proyecto y como condición para el afrontamiento y la superación.
- 4) Requerir tolerancia y autocontrol como procedimiento para encauzar las emociones interferentes, ante las dificultades y en la persistencia del esfuerzo.
- 5) Requerir procedimientos realistas y operativos para ser eficiente, tal como los hábitos de previsión, supervisión y corrección del quehacer o tarea.

El segundo factor derivado de este análisis lo conforman todos los factores de Autoconcepto y un factor referido a la consideración de los otros hacia uno mismo. Con menor peso aparece el factor9 referido a los proyectos y más concretamente a la capacidad para emprender proyectos operativos:

- ▶ **FACTOR 6** (.72) Autoconcepto competencial (belleza, inteligencia, cualidades, capacidades)
- ▶ **FACTOR 11** (.71) Autoconcepto de satisfacción o autoestima de identidad (satisfecho como soy; quiero ser como soy)
- ▶ **FACTOR 3** (.52) Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)
- ▶ **FACTOR 7** (.51) Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)
- ▶ **FACTOR 13** (.49) Autoconcepto de bienestar físico (tengo buena salud, soy fuerte físicamente)
- ▶ **FACTOR 9** (.44) Implicación activa (interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos)

Dado que en este segundo macrofactor saturan fundamentalmente factores de valoración personal, nos pareció que la denominación más apropiada era **“Autoconcepto y autoestima”**.

Este macrofactor recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la autoestima, siendo el factor esencial de la adaptación más nuclear en el ajuste con uno mismo. En él destacan los siguientes componentes:

- 1) Un *componente evaluativo* de las cualidades y capacidades que más repercusión tienen en la valoración social y que le hacen ser competente. Cualidades como la inteligencia, la belleza y la eficacia, etc.
- 2) Un *componente afectivo* respecto al propio yo, en concreto, en relación con la propia identidad y trayectoria de vida, siendo equivalente al término “autoestima”, que se refleja en afirmaciones en las que se muestra satisfecho consigo mismo y manifiesta querer seguir siendo tal como es.
- 3) Los *otros componentes*, con menor peso, son complementarios tanto de las cualidades competenciales (bienestar físico, habilidades sociales, implicación activa) como de la autoestima generada por las relaciones interpersonales (ser querido, respetado, etc.).

Por último aparece un macrofactor de relaciones interpersonales en el que el mayor peso lo tienen los factores de amistad y amor hacia los otros, comunicación, preocupación por los demás y capacidad de disfrute con los propios proyectos. Con menor peso aparecen dos factores referidos a la autovaloración y la valoración de los otros, pero estos últimos pesan más en otro factor y aparecen aquí en segundo lugar. Atendiendo a estos contenidos este tercer factor se denominó “**Empatía y realización social**”. Los factores fundamentales en su configuración son:

- ▶ FACTOR 1 (.74) Empatía e interés hacia los próximos
- ▶ FACTOR 14 (.69) Actitud de comunicación con los próximos
- ▶ FACTOR 8 (.48) Inquietud prosocial colaborativa
- ▶ FACTOR 12 (.47) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos.
- ▶ factor 3 (.47) Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)
- ▶ factor 7 (.41) Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)

Este tercer macrofactor recopila, por tanto, todos los aspectos relacionados con la realización afectivo-social de las personas. En él se ponen de relieve tres componentes principales, entre los que predomina el primero de ellos:

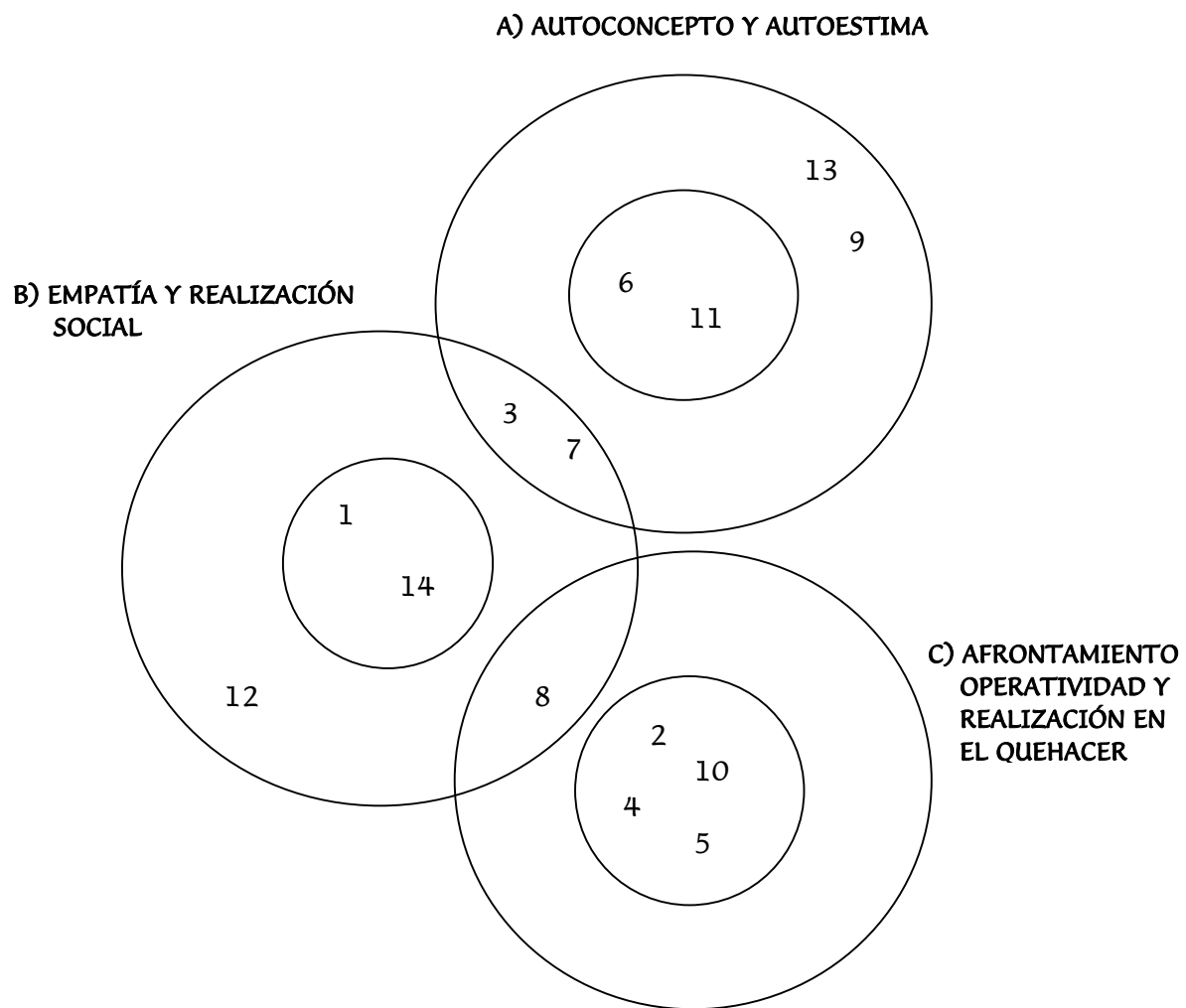
- 1) El *ámbito proximal íntimo*, caracterizado por el escenario en que existe preocupación, interés, identificación, afecto o cariño de las personas respecto a sus próximos más íntimos, tal como amigos o familiares.

- 2) El *ámbito proximal cotidiano*, caracterizado por el escenario en que existen buenas relaciones con las personas del entorno cotidiano, en donde aparecen las disposiciones personales de simpatía, amabilidad, humor o alegría, sintiéndose, a su vez, gratificados por la valoración, el respeto y el afecto de los otros.
- 3) El *ámbito distal prosocial*, caracterizado por el escenario en que se desarrollan actitudes altruistas, tal como la buena disposición a preocuparse y ofrecer la propia colaboración a aquellas personas o situaciones necesitadas, conocidas o desconocidas, en el mundo cercano o distante.

En resumen, de este segundo análisis factorial deriva una nueva estructura del cuestionario *AURE* compuesta por estos tres grandes factores o macrofactores: “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, “*Autoconcepto y autoestima*” y “*Empatía y realización social*”.

En la Gráfica 9-1 se representa esta nueva estructura factorial, con los tres factores generales y los factores de primer orden o subfactores que saturan en cada uno de ellos. La representación en círculos concéntricos permite especificar la importancia de cada subfactor en un factor determinado. De este modo, los subfactores situados en el círculo central son los esenciales en ese macrofactor, con un peso factorial superior a .60, mientras que los situados en los círculos exteriores saturan en ese factor con un peso entre .40 y .60. Esta representación gráfica también nos permite observar las coincidencias entre los tres factores, al mostrar qué subfactores son los que saturan en varios macrofactores a la vez y qué importancia tienen en cada uno de ellos.

Gráfica 1-9
Distribución de los factores del Análisis Factorial de 2º orden con la muestra Total



FACTORES DE 2ºORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN	PESO FACTORIAL
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	6) Autoconcepto competencial	.72
	11) Autoconcepto de satisfacción	.71
	3) Autoconcepto social activo-expansivo	.52
	7) Autoconcepto social receptivo	.51
	13) Autoconcepto de bienestar físico	.49
	9) Implicación activa	.44
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	1) Empatía e interés hacia los próximos	.74
	14) Actitud de comunicación con los próximos	.69
	8) Inquietud prosocial colaborativa	.48
	12) Disfrute en la planificación	.47
	3) Autoconcepto social activo-expansivo	.47
	7) Autoconcepto social receptivo	.41
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	5) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer	.78
	2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación	.76
	4) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo	.71
	10) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas	.68
	8) Inquietud prosocial colaborativa	.44

9.4.4.2. Análisis factoriales de primer y segundo orden por grupos de edad.

El mismo proceso de análisis factorial de primer y segundo orden realizado con la muestra total de 1197 sujetos, se llevó a cabo por separado con los tres grupos de edad, preadolescentes (de 11 a 12 años), grupo de transición (de 13 a 14 años) y adolescentes jóvenes (de 15 a 18 años). Los resultados obtenidos con estas tres submuestras arrojan diferencias significativas en función de la edad. A continuación se comentan las peculiaridades de las tres configuraciones factoriales según edad.

A) Preadolescentes (11 a 12 años).

Del análisis factorial de las respuestas de 279 sujetos de entre 11 y 12 años se extrajo 18 factores que explican el 62% de la varianza, el porcentaje de varianza explicada mayor que hemos obtenido en nuestros análisis (véase cuadro 9-16).

Cuadro 9-16 Análisis factorial exploratorio con la muestra de Preadolescentes (11-12 años)		
FACTORES	% var	ITEMS
1) ACTITUD ANTE LA NORMA Y LA TAREA: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento.	16,1	AU16 (.77) soy obediente AU17 (.69) soy disciplinado ACE4 (.61) soy ordenado y cuidadoso AU18 (.54) soy trabajador ACE2 (.50) preparo todo antes de empezar la tarea au13 (.42) soy amable ACE5 (.41) reviso el trabajo, soy perfeccionista
2) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO: soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable.	5,8	AU10 (.75) soy alegre, divertido AU11 (.74) tengo buen humor, ánimo, serenidad AU12 (.70) soy simpático AU14 (.48) soy valiente AU13 (.45) soy amable
3) ACTITUD ANTE LA TAREA Y EL MUNDO: planificación, proyección e interés por lo que le rodea.	4,4	ACE1 (.75) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo PR2 (.55) el mundo, la gente, me resultan interesantes ACA5 (.55) soy persistente, me esfuerzo por finalizar tareas PR4 (.53) lo paso bien haciendo proyectos PS1 (.46) me preocupo, pienso en problemas q. me rodean ace3 (.41) durante la tarea consulto, corrijo
4) PREOCUPACIÓN SOCIAL: ayuda, comunicación, autocontrol.	3,9	PS3 (.70) pienso que puedo ayudar PS4 (.62) ayudo a solucionar los problemas que me rodean FY7 (.46) autocontrol ante los impedimentos de los otros PS2 (.43) hablo de los problemas que me rodean
5) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás.	3,3	AAO3 (.80) los demás me respetan AAO4 (.70) los demás me ayudan AAO1 (.62) me siento querido aao2 (.41) soy valorado por los demás

6) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL.	3,2	<u>AU3</u> (.76) tengo muchas cualidades <u>AU9</u> (.71) soy inteligente <u>AU6</u> (.69) soy guapo
7) ACTITUD ANTE LAS DIFICULTADES: autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas.	3	<u>FY1</u> (.62) tengo fuerza de voluntad <u>FY5</u> (.60) tolerancia y paciencia ante las dificultades <u>FY6</u> (.60) autocontrol y búsqueda alternativas a los fracasos <u>PR1</u> (.52) entretenido, animado con lo que hago <u>FY3</u> (.41) constancia y persistencia en la tarea
8) ACTITUD ANTE LA TAREA: confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades.	2,6	<u>ACA3</u> (.77) prefiero tareas con nuevos retos <u>ACA4</u> (.50) me esfuerzo ante las dificultades <u>AU4</u> (.43) soy muy capaz <u>ACA1</u> (.40) disponibilidad e interés
9) AUTOCONCEPTO DE SATISFACCIÓN	2,5	<u>AU2</u> (.72) quiero ser como soy <u>AU1</u> (.68) satisfecho conmigo <u>AU5</u> (.48) soy afortunado <u>AAO2</u> (.47) soy valorado por los demás
10) PROYECTOS: realización de proyectos, satisfacción por el logro de los otros.	2,3	<u>PR6</u> (.64) suelo llevar mis proyectos a la práctica <u>AAM6</u> (.48) me alegro con los éxitos de amigos y familiares
11) Interés por los otros, preparación de la tarea y satisfacción con los logros.	2,1	<u>AAM7</u> (.61) me intereso por los gustos de mis amigos <u>ace2</u> (.49) preparo todo antes de empezar la tarea <u>ACA6</u> (.44) me siento satisfecho con mis logros
12) Amistad y autonomía de criterio.	2,1	<u>AAM8</u> (.70) especial cariño y amor por determinadas personas <u>FY8</u> (.42) autonomía de criterio ante las presiones
13) Comunicación con los otros.	2	<u>AAM2</u> (.68) comunico mis problemas a amigos, o familiares
14) Disfrute en la proyección, autoimagen.	2	<u>PR3</u> (.76) disfruto pensando en el futuro <u>au4</u> (.41) soy muy capaz
15) Autoimagen física.	1,8	<u>AU7</u> (.75) soy físicamente fuerte
16) Disfrute en la acción vs. abandono ante las dificultades y desinterés por los otros.	1,8	<u>PR7</u> (.69) disfruto más actuando que pensando en proyectos <u>FY4</u> (.45) persistencia ante las dificultades
17) Respeto a los otros, seguimiento de la tarea.	1,7	<u>AAM4</u> (.73) no me gusta burlarme de los demás <u>ACE3</u> (.43) durante la tarea consulto, corrijo
18) Sociable	1,7	<u>AAM1</u> (.65) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros
TOTAL % VARIANZA	62,1	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

Los factores hallados con la muestra de 11 y 12 años no son los mismos que con la muestra total, en este caso se obtienen más factores y menos coherentes. No obstante, se observan algunas coincidencias con el factorial de la muestra total. Concretamente, los factores 2, “Autoconcepto social activo-expansivo” y 5, “Autoconcepto social receptivo”, coinciden en su totalidad con los factores 3 y 7 respectivamente, del factorial de la muestra total. Por otra parte, la coincidencia es también importante entre los factores 8, 1, 6, 4, 7 y 9 del factorial de

preadolescentes, con los factores 2, 4, 6, 8, 10 y 11 respectivamente, del factorial total (véase cuadro 9-17). El resto de los factores agrupaban items de contenido muy diverso y en ocasiones incluso contradictorio, lo que hizo más difícil la definición de los mismos.

Cuadro 9-17	
Comparación del factorial exploratorio: Muestra Total - Muestra Preadolescentes	
FACTORIAL MUESTRA TOTAL	FACTORIAL MUESTRA PREADOLESCENTES (11-12 años)
COINCIDENCIA TOTAL	
FACTOR 3: "Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)".	FACTOR 2 "Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)".
FACTOR 7: "Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)".	FACTOR 5: "Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)".
COINCIDENCIA PARCIAL	
FACTOR 2: "Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación".	FACTOR 8: "Actitud ante la tarea: confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades".
FACTOR 4: "Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo".	FACTOR 1: "Actitud ante la norma y la tarea: obediencia disciplina, planificación y seguimiento".
FACTOR 6: "Autoconcepto competencial (belleza, inteligencia, cualidades, capacidades)".	FACTOR 6: "Autoconcepto competencial".
FACTOR 8: "Inquietud prosocial colaborativa".	FACTOR 4: "Preocupación social: ayuda, comunicación y autocontrol".
FACTOR 10: "Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas".	FACTOR 7: "Actitud ante las dificultades autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas".
FACTOR 11: "Autoconcepto de satisfacción (satisfecho como soy; quiero ser como soy)".	FACTOR 9: "Autoconcepto de satisfacción".

Partiendo de los resultados de este primer factorial se hallaron las puntuaciones factoriales de los 279 alumnos de 11 y 12 años y a partir de estos datos se realizó el factorial de segundo orden, que en esta ocasión generó seis factores que explican el 59,8% de la varianza (véase cuadro 9-18).

Dos de los seis macrofactores obtenidos en este análisis de segundo orden, coinciden con los hallados en la muestra total y son los que presentan mayor porcentaje de varianza explicada: *"Autoconcepto y autoestima"* con un 26% de varianza explicada y *"Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer"* con un 8,3% (véase cuadro 9-19). El tercer factor de segundo orden hallado en el factorial de la muestra total no aparece para este grupo de edad, se trata del factor *"Empatía y realización social"*. En este caso, los items que lo conforman se distribuyen en diferentes factores. El factor que más se parece a *"Empatía y realización social"* es el denominado *"Actitud ante los otros: comunicación, simpatía, interés y respeto"*. También están formados por items

coincidentes con la “*Empatía y realización social*”, el factor denominado “*Autoimagen física y preocupación social*” y el que hemos llamado “*Sociable*”.

Cuadro 9-18		
Análisis factorial de 2º orden con la muestra de Preadolescentes (11-12 años)		
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	% var	FACTORES DE PRIMER ORDEN
A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	26,1	<u>FACTOR 3</u> (.69) Actitud ante la tarea y el mundo: planificación, proyección e interés por lo que le rodea. <u>FACTOR 7</u> (.64) Actitud ante las dificultades: autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas. <u>FACTOR 8</u> (.64) Actitud ante la tarea: confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades. <u>FACTOR 10</u> (.60) Proyectos: realización de proyectos, satisfacción por el logro de los otros. FACTOR 1 (.59) Actitud ante la norma y la tarea: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento. FACTOR 17 (.58) Respeto a los otros. Seguimiento de la tarea. FACTOR 12 (.45) Amistad y autonomía de criterios. factor 11 (.43) Interés por otros, preparación tarea, satisfacción logros. factor 4 (.42) Preocupación social: ayuda, comunicación y autocontrol.
B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	8,3	<u>FACTOR 6</u> (.70) Autoconcepto competencial. FACTOR 9 (.65) Autoconcepto de satisfacción. <u>FACTOR 5</u> (.60) Autoconcepto social receptivo: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás. <u>FACTOR 14</u> (.54) Disfrute en la proyección. Autoimagen. factor 2 (.48) Autoconcepto social activo-expansivo.
C) ACTITUD ANTE LOS OTROS: comunicación, simpatía, interés y respeto.	7,2	FACTOR 13 (.67) Comunicación con los demás. FACTOR 2 (.62) Autoconcepto social activo-expansivo: soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable FACTOR 11 (.60) Interés por los otros, preparación tarea, satisfacción con logros. factor 1 (.49) Actitud ante norma y tarea: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento.
D) Autoimagen física y preocupación social.	6,6	<u>FACTOR 15</u> (.78) Autoimagen física. FACTOR 4 (.65) Preocupación social: ayuda, comunicación y autocontrol.
E) Sociable	5,9	<u>FACTOR 18</u> (.87) Sociable
F) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.	5,6	<u>FACTOR 16</u> (.88) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.
TOTAL % VARIANZA	59,8	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

El factor de menor peso obtenido en este factorial de alumnos preadolescentes se define como “*Disfrute en la acción y abandono ante la dificultades*” y recoge items relacionados con la tarea, que, en esta ocasión, no

aparecen unidos al resto de items que conforman el factor Actitud ante la tarea. Se trata de un factor contradictorio, ya que incluye por un lado el disfrute en la realización de la tarea y por otro la inconstancia ante las dificultades.

Cuadro 9-19 Comparación del factorial 2º orden: Muestra Total - Muestra Preadolescentes	
FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA TOTAL	FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA PREADOLESCENTES (11-12 años)
A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (31,1%)	A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (26,1%) F) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades (5,6%)
B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (9,7%)	B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (8,3%)
C) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (8,7%)	C) ACTITUD ANTE LOS OTROS: comunicación, simpatía, interés y respeto (7,2%) D) Autoimagen física y preocupación social (6,6%) E) Sociable(5,9%)

B) Transición (13 a 14 años).

En el análisis factorial de la segunda muestra, compuesta por 499 sujetos de 13 y 14 años, se generaron 17 factores que explican el 58,3% de la varianza (véase cuadro 9-20).

Cuadro 9-20 Análisis factorial exploratorio con la muestra de Transición (13-14 años)		
FACTORES	% var	ITEMS
1) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades.	16,2	<u>ACA1</u> (.67) disponibilidad e interés <u>FY2</u> (.61) disponibilidad para iniciar la tarea <u>AU18</u> (.58) soy trabajador <u>EY3</u> (.57) constancia y persistencia en la tarea <u>FY1</u> (.53) tengo fuerza de voluntad <u>FY4</u> (.50) persistencia ante las dificultades <u>ACA2</u> (.46) tengo confianza en mis posibilidades <u>ACA3</u> (.40) prefiero tareas con nuevos retos
2) EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS.	5,3	<u>AAM3</u> (.73) me intereso por los problemas e ilusiones de mis amigos <u>AAM5</u> (.66) ayudo a mis amigos cuando tienen problemas <u>AAM8</u> (.60) siento especial cariño y amor por determinadas personas <u>AAM6</u> (.57) me alegro con los éxitos de amigos y familiares <u>AAM7</u> (.52) me intereso por los gustos de mis amigos <u>AAM1</u> (.49) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros

3) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO.	4,6	<u>AAO2</u> (.79) soy valorado por los demás <u>AAO3</u> (.79) los demás me respetan <u>AAO1</u> (.70) me siento querido <u>AAO4</u> (.61) los demás me ayudan
4) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO.	3,5	<u>AU10</u> (.71) soy alegre, divertido <u>AU11</u> (.70) tengo buen humor, ánimo, serenidad <u>AU12</u> (.70) soy simpático
5) INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA.	2,9	<u>PS4</u> (.69) ayudo a solucionar los problemas que me rodean <u>PS1</u> (.67) me preocupo, pienso en los problemas que me rodean <u>PS2</u> (.67) hablo de los problemas que me rodean <u>PS3</u> (.58) pienso que puedo ayudar
6) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.	2,8	<u>ACE3</u> (.68) durante la tarea consulto, corrijo <u>ACE2</u> (.61) preparo todo antes de empezar la tarea <u>ACE1</u> (.59) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo <u>ACE5</u> (.58) reviso el trabajo, soy perfeccionista <u>ace4</u> (.41) soy ordenado y cuidadoso
7) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL.	2,6	<u>AU9</u> (.67) soy inteligente <u>AU3</u> (.64) tengo muchas cualidades <u>AU4</u> (.54) soy muy capaz <u>AU6</u> (.42) soy guapo
8) AUTOCONCEPTO DE SATISFACCIÓN (satisfecho como soy; quiero ser como soy).	2,4	<u>AU1</u> (.68) satisfecho conmigo <u>AU2</u> (.66) quiero ser como soy <u>AU5</u> (.49) soy afortunado <u>ACA4</u> (.47) me esfuerzo ante las dificultades
9) ACTITUD ANTE LA NORMA Y LOS OTROS: disciplina y respeto.	2,3	<u>AU17</u> (.69) soy disciplinado <u>AU16</u> (.62) soy obediente <u>ACE4</u> (.44) soy ordenado y cuidadoso <u>AAM4</u> (.40) no me gusta burlarme de los demás
10) ACTITUD ANTE LAS DIFICULTADES: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.	2,2	<u>FY6</u> (.76) autocontrol y búsqueda de alternativas ante los fracasos <u>FY5</u> (.75) tolerancia y paciencia ante las dificultades
11) AUTOCONCEPTO: decisión y valentía.	2,2	<u>AU15</u> (.69) soy decidido <u>AU14</u> (.64) soy valiente
12) PROYECTOS: capacidad de disfrute.	2,1	<u>PR1</u> (.62) entretenido, animado con lo que hago <u>PR2</u> (.59) el mundo, la gente, me resultan interesantes
13) IMPLICACIÓN ACTIVA: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	2	<u>PR7</u> (.76) disfruto más actuando que pensando en proyectos <u>PR6</u> (.53) suelo llevar mis proyectos a la práctica
14) PROYECTOS: capacidad de proyección y autonomía de criterio.	1,9	<u>PR3</u> (.75) disfruto pensando en el futuro <u>PR4</u> (.44) lo paso bien haciendo proyectos <u>FY8</u> (.40) autonomía de criterio ante las presiones
15) AUTOCONCEPTO: autoimagen física vs. insatisfacción con los logros.	1,8	<u>AU8</u> (.54) tengo buena salud <u>ACA6</u> (.49) me siento satisfecho con mis logros
16) ACTITUD ANTE LA TAREA: persistencia	1,7	<u>ACA5</u> (.64) soy persistente, me esfuerzo por finalizar las tareas
17) PROYECTOS: realismo	1,7	<u>PR5</u> (.53) mis proyectos son realistas
TOTAL % VARIANZA	58,3	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor.		

La coincidencia entre los factores hallados con este grupo de transición de 13 y 14 años y los hallados con la muestra total es muy alta (véase cuadro 9-21). Los factores *“Empatía e interés hacia los próximos”* y *“Autoconcepto social receptivo”* son idénticos, y los factores 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 son prácticamente iguales. Por otra parte algunos factores del factorial de la muestra total aparecen en este nivel de edad descompuestos en varios factores, por ejemplo: el factor denominado *“Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos”*, ahora aparece separado en los factores *“Proyectos: capacidad de disfrute”* y *“Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterio”*; mientras que el factor *“Implicación activa”* se disgrega en tres factores denominados *“Autoconcepto: decisión y valentía”*, *“Implicación activa”* y *“Proyectos: realismo”*.

Algo parecido sucede con el *“Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación”*, que en este grupo de transición se convierte en dos factores aparece *“Actitud ante la tarea: disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades”* y *“Actitud ante la tarea: persistencia”*. Por último se genera un factor nuevo en el que se combinan de forma contradictoria la satisfacción con los logros y el autoconcepto, se trata del factor *“Autoconcepto: autoimagen física vs. insatisfacción con los logros”*.

Cuadro 9-21	
Comparación del factorial exploratorio: Muestra Total - Muestra Transición	
FACTORIAL MUESTRA TOTAL	FACTORIAL MUESTRA DE TRANSICIÓN (13-14 años)
COINCIDENCIA TOTAL	
FACTOR 7: “Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)”.	FACTOR 3: “Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)”.
FACTOR 1: “Empatía e interés hacia los próximos”.	FACTOR 2: “Empatía e interés hacia los próximos”.
COINCIDENCIA PARCIAL	
FACTOR 3: “Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)”.	FACTOR 4: “Autoconcepto social activo-expansivo”.
FACTOR 2: “Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación”.	FACTOR 1: “Actitud ante la tarea: disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades” FACTOR 16: “Actitud ante la tarea: persistencia”
FACTOR 4: “Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo”.	FACTOR 9: “Actitud ante la norma y los otros disciplina y respeto”
FACTOR 5: “Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer”.	FACTOR 6: “Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer”.
FACTOR 6: “Autoconcepto competencial (belleza, inteligencia, cualidades, capacidades)”.	FACTOR 7: “Autoconcepto competencial”.
FACTOR 8: “Inquietud prosocial colaborativa”.	FACTOR 5: “Inquietud prosocial colaborativa”.
FACTOR 9: “Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos”.	FACTOR 11: “Autoconcepto: decisión y valentía” FACTOR 13: “Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos”. FACTOR 17: “Proyectos: realismo”

FACTOR 10: "Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas".	FACTOR 10: "Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas".
FACTOR 11: "Autoconcepto de satisfacción (satisfecho como soy; quiero ser como soy)".	FACTOR 8: "Autoconcepto de satisfacción (satisfecho como soy; quiero ser como soy)".
FACTOR 12: "Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos".	FACTOR 12: "Proyectos: capacidad de disfrute" FACTOR 14: "Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterios"

En el análisis factorial de segundo orden de este segundo grupo de edad se obtuvo cinco factores que explican el 57,4% de la varianza (véase cuadro 9-22).

Cuadro 9-22 Análisis factorial de 2º orden con la muestra de Transición (13-14 años)		
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	% var	FACTORES PRIMER ORDEN
A) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	27,8	<u>FACTOR 2</u> (.76) Empatía e interés hacia los próximos . <u>FACTOR 12</u> (.73) Proyectos: capacidad de disfrute. <u>FACTOR 14</u> (.65) Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterio. <u>FACTOR 4</u> (.65) Autoconcepto social activo-expansivo factor 5 (.50) Inquietud prosocial colaborativa <u>FACTOR 3</u> (.41) Autoconcepto social receptivo.
B) AUTOCONCEPTO: decisión, autoimagen e implicación activa.	9,0	<u>FACTOR 11</u> (.69) Autoconcepto: decisión y valentía. <u>FACTOR 7</u> (.68) Autoconcepto competencial. <u>FACTOR 13</u> (.57) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos. factor 8 (.47) Autoconcepto de satisfacción.
C) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y conservadurismo.	7,6	<u>FACTOR 17</u> (.80) Proyectos: realismo. <u>FACTOR 9</u> (.78) Actitud ante la norma y los otros: disciplinado y respetuoso. FACTOR 6 (.60) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer
D) ACTITUD ANTE LA TAREA: fuerza de voluntad y disponibilidad.	6,8	<u>FACTOR 16</u> (.76) Actitud ante la tarea: persistencia. <u>FACTOR 1</u> (.59) Actitud ante la tarea: disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades. FACTOR 5 (.56) Inquietud prosocial colaborativa factor 6 (.42) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer
E) AUTOCONCEPTO: satisfacción personal y con los logros.	6,1	<u>FACTOR 15</u> (-.81) Autoconcepto: autoimagen física vs. insatisfacción con los logros. FACTOR 8 (.64) Autoconcepto de satisfacción.
TOTAL % VARIANZA	57,4	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor.		

Las coincidencias del factorial de segundo orden de los alumnos de 13 y 14 años, con el de la muestra total son también muy significativas. En esta ocasión, se conforman cinco macrofactores que podemos reagrupar en tres bloques que coinciden claramente con los tres factores hallados en el factorial de 2º orden de la muestra total (véase cuadro 9-23).

El primero de estos factores de segundo orden, *“Empatía y realización social”*, es que mayor porcentaje de varianza explica, 27,8% y coincide con el macrofactor *“Empatía y realización social”* del factorial de la muestra total. Más adelante surgen los factores *“Autoconcepto: decisión, autoimagen e implicación activa”* y *“Autoconcepto: satisfacción personal y con los logros”* que explican el 9 y el 6% de la varianza respectivamente y cuyos contenidos coinciden con los del factor *“Autoconcepto y autoestima”* del factorial total. Y por último, los factores *“Actitud ante la tarea: precisión y conservadurismo”*, y *“Actitud ante la tarea: fuerza de voluntad y disponibilidad”* que explican el 8 y el 7% de la varianza y coinciden con el factor *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* del factorial total (véase cuadro 9-23).

Cuadro 9-23 Comparación del factorial de 2º orden: Muestra Total - Muestra Transición	
FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA TOTAL	FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA DE TRANSICIÓN (13-14 años)
A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (en la tarea) (31,1%)	C) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y conservadurismo (7,6%) D) ACTITUD ANTE LA TAREA: fuerza de voluntad y disponibilidad. (6,8%)
B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA. (9,7%)	B) AUTOCONCEPTO: autoimagen, decisión e implicación activa en la acción, y ejecución de proyectos (9%) E) AUTOCONCEPTO: satisfacción personal y con los logros. (6,1%)
C) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (8,7%)	A) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (27,8%)

C) Adolescentes - jóvenes (15 a 18 años)

En el análisis factorial de este tercer grupo de edad, compuesto por 419 sujetos, de edades comprendidas entre los 15 y 18 años, se extrajo 17 factores que explican el 60,7% de la varianza, que es uno de los porcentajes más alto de explicación obtenido en los análisis factoriales que hemos realizado (véase cuadro 9-24)

Cuadro 9-24		
Análisis factorial exploratorio de la muestra de Adolescentes (15-18 años)		
FACTORES	% var	ITEMS
1) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad, fuerza de voluntad.	16,5	FY2 (.72) disponibilidad para iniciar la tarea AU18 (.71) soy trabajador FY3 (.66) constancia y persistencia en la tarea ACA1 (.63) disponibilidad e interés FY1 (.61) tengo fuerza de voluntad ACA2 (.47) tengo confianza en mis posibilidades
2) AUTOCONCEPTO: autoimagen y satisfacción personal.	6,4	AU4 (.64) soy muy capaz AU3 (.62) tengo muchas cualidades AU5 (.62) soy afortunado AU6 (.62) soy guapo AU9 (.60) soy inteligente AU1 (.59) satisfecho conmigo AU7 (.53) soy físicamente fuerte AU8 (.47) tengo buena salud au2 (.42) quiero ser como soy
3) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO.	5,8	AU12 (.83) soy simpático AU11 (.80) tengo buen humor, ánimo, serenidad AU10 (.79) soy alegre, divertido
4) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.	3,4	ACE1 (.63) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo ACE3 (.59) durante la tarea consulto, corrijo ACE5 (.58) reviso el trabajo, soy perfeccionista ACE2 (.48) preparo todo antes de empezar la tarea ACE4 (.41) soy ordenado y cuidadoso
5) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO	3,2	AAO2 (.70) soy valorado por los demás AAO3 (.69) los demás me respetan AAO1 (.68) me siento querido AAO4 (.43) los demás me ayudan
6) AMISTAD Y AMOR: empatía.	2,9	AAM8 (.70) especial cariño y amor por determinadas personas AAM6 (.70) me alegro con los éxitos de amigos y familiares AAM7 (.60) me intereso por los gustos de mis amigos
7) AMISTAD Y AMOR: sociabilidad, interés y ayuda.	2,7	AAM1 (.77) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros AAM3 (.54) interés por los problemas e ilusiones de mis amigos AAM5 (.52) ayudo a mis amigos cuando tienen problemas
8) DISFRUTE EN LA PLANIFICACIÓN O IMAGINACIÓN DE PROYECTOS	2,4	PR3 (.72) disfruto pensando en el futuro PR4 (.60) lo paso bien haciendo proyectos PR1 (.43) entretenido, animado con lo que hago
9) IMPLICACIÓN ACTIVA: interés y disfrute en la acción; y ejecución de proyectos.	2,3	PR7 (.72) disfruto más actuando que pensando en proyectos PR6 (.67) suelo llevar mis proyectos a la práctica PR5 (.40) mis proyectos son realistas
10) ACTITUD ANTE LAS DIFICULTADES: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.	2,2	FY6 (.79) autocontrol y búsqueda de alternativas ante los fracasos FY5 (.61) tolerancia y paciencia ante las dificultades
11) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y disfrute.	2	ACA3 (.70) prefiero tareas con nuevos retos pr1 (.41) entretenido, animado con lo que hago
12) PREOCUPACIÓN SOCIAL: ayuda y comunicación.	2	PS4 (.77) ayudo a solucionar los problemas que me rodean AAM2 (.49) comunico mis problemas a amigos, o familiares PS2 (.45) hablo de los problemas que me rodean PS3 (.45) pienso que puedo ayudar

13) PREOCUPACIÓN SOCIAL y satisfacción personal.	1,9	<u>PS1</u> (.59) me preocupo, pienso en los problemas que me rodean AU2 (.56) quiero ser como soy ps2 (.41) hablo de los problemas que me rodean
14) ACTITUD ANTE LA NORMA Y LOS OTROS: obediencia, sumisión y agrado social.	1,8	<u>AU17</u> (.57) soy disciplinado AU16 (.55) soy obediente <u>FY8</u> (-.47) autonomía de criterio ante las presiones AU13 (.43) soy amable
15) ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto.	1,7	<u>AAM4</u> (.74) no me gusta burlarme de los demás
16) ACTITUD ANTE LOS OTROS: autocontrol.	1,7	<u>FY7</u> (.72) autocontrol ante impedimentos que me ponen otras personas
17) ACTITUD ANTE LA TAREA: satisfacción con el logro.	1,7	<u>ACA6</u> (.51) me siento satisfecho con mis logros
TOTAL % VARIANZA	60,7	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor.		

El factor con mayor varianza explicada (16,5%), “*Actitud ante la tarea: disponibilidad y fuerza de voluntad*”, coincide en parte con el factor “*Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer*” del factorial total (véase cuadro 9-25). A continuación, aparecen dos factores referidos al auto concepto: “*Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal*” y “*Autoconcepto social activo-expansivo*”, que explican el 6,4% y el 5,8% de la varianza respectivamente.

El primero de estos factores, “*Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal*” agrupa tres factores referidos al Autoconcepto, que en el factorial total aparecían separados, se trata de los factores “*Autoconcepto competencia*”, “*Autoconcepto de satisfacción*” y “*Autoconcepto de bienestar físico*”. En cuanto al segundo factor, “*Autoconcepto social activo-expansivo*” coincide parcialmente con el factor del mismo nombre del factorial total.

El siguiente factor que aparece para los adolescentes se refiere, al igual que el primero, a la tarea y coincide exactamente con un factor del total, ambos se llaman “*Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer*”.

Los factores de “*Autoconcepto social*” y “*Empatía e interés por los próximos*” coinciden totalmente en los dos factoriales, con la diferencia de que en el factorial total se conforman en dos factores y en el factorial de los adolescentes son tres. Así, el factor “*Autoconcepto social receptivo*” del total, coincide exactamente con el factor del mismo nombre del factorial de adolescentes, mientras que el factor “*Empatía e interés hacia los próximo*”, se convierte en dos factores para los alumnos adolescentes: “*Amistad y amor: sociabilidad, interés y ayuda*” y “*Amistad y amor: empatía*”.

Los factores 8, 9, 10, 12, 13, 14 y 15, cuya explicación de la varianza es más limitada, inferior al 2,5%, tienen también semejanzas muy significativas con factores de la estructura factorial de la muestra total como se puede observar en el cuadro 9-25.

El resto de factores denominados: “Actitud ante la tarea: innovación y disfrute”, “Actitud ante los otros: autocontrol” y “Actitud ante la tarea: satisfacción con el logro”, no coinciden con ningún factor del factorial total, son agrupamientos específicos del factorial de adolescentes.

Cuadro 9-25	
Comparación factorial exploratorio: Muestra Total - Muestra adolescentes	
FACTORIAL MUESTRA TOTAL	FACTORIAL MUESTRA ADOLESCENTES (15-18 años)
COINCIDENCIA TOTAL	
FACTOR 5: “Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer”.	FACTOR 4: “Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer”.
FACTOR 7: “Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)”.	FACTOR 5: “Autoconcepto social receptivo (soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás)”.
COINCIDENCIA PARCIAL	
FACTOR 1: “Empatía e interés hacia los próximos ”.	FACTOR 6: "Amistad y amor: empatía" FACTOR 7: "Amistad y amor: sociabilidad, interés y ayuda"
FACTOR 2: “Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación”.	FACTOR 1: "Actitud ante la tarea: disponibilidad y fuerza de voluntad"
FACTOR 3: “Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)”.	FACTOR 3: “Autoconcepto social activo-expansivo (soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable)”.
FACTOR 4: “Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo”.	FACTOR 14: “Actitud ante la norma y los otros” FACTOR 15: “Actitud ante los otros : respeto”
FACTOR 6: “Autoconcepto competencial (belleza, inteligencia, cualidades, capacidades)”. FACTOR 11: “Autoconcepto de satisfacción (satisfecho como soy; quiero ser como soy)”. FACTOR 13: “ Autoconcepto de bienestar físico (tengo buena salud, soy fuerte físicamente)”	FACTOR 2: “Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal”
FACTOR 8: “Inquietud prosocial colaborativa”.	FACTOR 12: “Preocupación social: ayuda y comunicación” FACTOR 13: “Preocupación social y satisfacción personal”
FACTOR 9: “Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos”.	FACTOR 9: “Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos”.
FACTOR 10: “Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas”.	FACTOR 10: “Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas”.
FACTOR 12: “Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos”.	FACTOR 12: “Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos”.

En el análisis factorial de segundo orden de esta muestra de 419 sujetos de 15 a 18 años, se generaron cinco macrofactores que explican el 58,3% de la varianza (véase cuadro 9-26). Se observa una coincidencia muy alta entre la estructura factorial definida por los alumnos adolescentes y la configuración factorial obtenida con la muestra total.

Cuadro 9-26		
Análisis factorial 2º orden con la muestra de Adolescentes (15-18 años)		
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	% var	FACTORES DE PRIMER ORDEN
A) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y ejecución.	28,0	<u>FACTOR 11</u> (.67) Actitud ante la tarea: innovación y disfrute. <u>FACTOR 9</u> (.66) Implicación activa (interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos) <u>FACTOR 10</u> (.57) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas. factor 1 (.55) Actitud ante la tarea: disponibilidad, fuerza de voluntad. factor 13 (.48) Preocupación social y satisfacción personal. factor 2 (.44) Autoconcepto: satisfacción y autoimagen.
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	9,5	<u>FACTOR 7</u> (.77) Amistad y amor: sociabilidad, interés por los otros y ayuda <u>FACTOR 6</u> (.73) Amistad y amor: empatía. FACTOR 12 (.58) Preocupación social: ayuda y comunicación. FACTOR 8 (.54) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos. FACTOR 13 (.49) Preocupación social y satisfacción personal.
C) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción.	8,2	<u>FACTOR 4</u> (.72) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer <u>FACTOR 17</u> (.68) Actitud ante la tarea: satisfacción con el logro. FACTOR 1 (.60) Actitud ante la tarea: disponibilidad fuerza de voluntad. <u>FACTOR 14</u> (.58) Actitud ante la norma y los otros: obediencia, sumisión y agrado social.
D) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	6,4	<u>FACTOR 3</u> (.75) Autoconcepto social activo-expansivo. FACTOR 2 (.68) Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal. FACTOR 5 (.64) Autoconcepto social receptivo
E) ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto y autocontrol.	6,3	<u>FACTOR 15</u> (.68) Actitud ante los otros: respeto. <u>FACTOR 16</u> (.65) Actitud ante los otros: autocontrol.
TOTAL %VARIANZA	58,3	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

El macrofactor que mayor porcentaje de varianza explica es el denominado “Actitud ante la tarea: innovación y ejecución” con un 28%. Este factor reúne, junto con el factor “Actitud ante la tarea: precisión y satisfacción”, la mayoría de los items que agrupa el macrofactor “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer” del factorial total (véase cuadro 9-27).

En segundo lugar aparece el factor *“Empatía y realización social”* con una explicación del 9,5% de la varianza y que comparte muchos items con el macrofactor del mismo nombre del factorial total.

Asimismo, el factor de segundo orden *“Autoconcepto y autoestima”*, que explica un 6,4% de la varianza, coincide en gran parte con el factor del mismo nombre del factorial total. Este último incluye dos factores de primer orden que lo diferencian, el Factor 13 denominado *“Autoconcepto de bienestar físico”* y el Factor 9, *“Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos”*.

El factor de menor peso, en este factorial de segundo orden, viene a ser *“Actitud ante los otros: respeto y autocontrol”* (6,3%). En esta ocasión, los alumnos de 15 a 18 años han separado del factor *“Actitud ante la tarea”* aquellos items que tenían que ver con la relación con los otros, concretamente el referido al *respeto*, y el que mide el *“Autocontrol para evitar el conflicto con los otros”*. Por esta razón, en el cuadro comparativo, hemos incluido este factor junto a *“Empatía y realización social”* (véase cuadro 9-27).

Cuadro 9-27 Comparación del factorial 2º orden: Muestra Total - Muestra Adolescentes	
FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA TOTAL	FACTORIAL 2º ORDEN MUESTRA ADOLESCENTES (15-18 años)
A) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (31,1%)	A) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y seguridad (28%) C) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción (8,2%)
B) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (9,7%)	D) AUTO CONCEPTO Y AUTOESTIMA (6,4%)
C) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (8,7%)	B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (9,5%) E) ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto y autocontrol. (6,3%)

En resumen, respecto a las configuraciones factoriales obtenidas de los distintos grupos de edad, podemos afirmar que, en general, se observa una tendencia a agrupar los factores en tres grandes bloques, que coinciden con tres de los campos valorativos conceptualizados por Hernández en su Modelo de jerarquización de valores *Pentatriaxios* (Hernández, 1997, 2000): el *Yo*, los *Otros* y la *Tarea*. Dentro de estos tres grandes bloques, se observan diferencias significativas por edades, constatándose, a medida que aumenta la edad, una mayor coincidencia con la estructura básica del AURE.

En el cuadro 9-28 se recogen de forma resumida las cuatro configuraciones obtenidas, asociando los tres factores básicos derivados del factorial total: *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”*, *“Autoconcepto y autoestima”* y *“Empatía y realización social”*, con los tres campos valorativos antes citados, el *Yo*, los *Otros* y la *Tarea* respectivamente.

Cuadro 9-28 Resumen de los Análisis Factoriales de 2º orden

	FACTORIAL TOTAL	FACTORIAL PREADOLESCENTES	FACTORIAL TRANSICIÓN	FACTORIAL ADOLESCENTES
Y O	<p>A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (9,7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto competencial. • Autoconcepto de satisfacción. • Autoconcepto social activo-expansivo. • Autoconcepto social receptivo. • Autoconcepto de bienestar físico. • Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos. 	<p>A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (8,3%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto competencial. • Autoconcepto de satisfacción. • Autoconcepto social receptivo: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás. • Disfrute en la proyección. Autoimagen. • Autoconcepto social activo-expansivo. 	<p>A1) AUTOCONCEPTO: decisión, autoimagen e implicación activa (9%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto: decisión y valentía. • Autoconcepto competencial. • Implicación activa interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos. • Autoconcepto de satisfacción. <p>A2) AUTOCONCEPTO: satisfacción personal y con los logros. (6,1%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con los logros. • Autoconcepto de satisfacción. 	<p>A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA (6,4%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto social activo-expansivo. • Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal. • Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.
O T R O S	<p>B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (8,7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía e interés hacia los próximos. • Actitud de comunicación con los próximos. • Inquietud prosocial colaborativa. • Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos. • Autoconcepto social activo expansivo. • Autoconcepto social receptivo. 	<p>B1) ACTITUD ANTE LOS OTROS: (7,2%) comunicación, simpatía, interés, respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con los demás. • Autoconcepto social activo-expansivo • Interés por los otros, preparación tarea, satisfacción con logros. <p>B2) Autoimagen física y preocupación social. (6,6%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoimagen física. • Preocupación social: comunicación y autocontrol. <p>B3) Sociable. (5,9%)</p>	<p>B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (27,8%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía e interés hacia los próximos . • Proyectos: capacidad de disfrute. • Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterio. • Autoconcepto social activo-expansivo • Inquietud prosocial colaborativa • Autoconcepto social receptivo. 	<p>B1) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL (9,5%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amistad y amor: sociabilidad, interés por los otros y ayuda • Amistad y amor: empatía. • Preocupación social: ayuda y comunicación. • Disfrute en la planificación de proyectos. • Preocupación social y satisfacción personal. <p>B2) ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto y autocontrol. (6,3%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto. • Autocontrol.
T A R E A	<p>C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (31,1%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer. • Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación. • Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo. • Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas superación de problemas. • Inquietud prosocial colaborativa. 	<p>C1) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER (26,1%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la tarea y el mundo: planificación, proyección e interés por lo que le rodea. • Actitud ante las dificultades: autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas. • Actitud ante la tarea: confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades. • Proyectos: realización de proyectos, satisfacción por el logro de los otros. • Actitud ante la norma y la tarea: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento. • Respeto a los otros. Seguimiento de la tarea. • Amistad y autonomía de criterios. <p>C2) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades. (5,6%)</p>	<p>C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión. (7,6%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos: realismo. • Actitud ante la norma y los otros: disciplinado y respetuoso. • Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer. <p>C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: fuerza de voluntad y disponibilidad. (6,8%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la tarea: persistencia. • Actitud ante la tarea: disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades. • Inquietud prosocial colaborativa. • Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer. 	<p>C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y ejecución. (28%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la tarea: innovación y disfrute. • Implicación activa. • Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas. <p>C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción. (8,2%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer • Satisfacción con el logro. • Disponibilidad fuerza de voluntad. • Actitud ante la norma y los otros: obediencia, sumisión y agrado social.

9.4.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1C

Este estudio genera una información de gran interés acerca de la naturaleza y estructura de los contenidos que mide el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, dando lugar a una nueva configuración factorial del mismo. Esta reestructuración factorial aporta una mayor comprensión de los contenidos que aborda, al reorganizarlos en tres grandes factores:

- 1) ***Autoconcepto y autoestima***, que mide la disposición a tener una imagen positiva de sí mismo, tanto en la valoración de las capacidades y cualidades de belleza, inteligencia, eficacia, bienestar físico o habilidades sociales, como en la satisfacción mostrada respecto a su propia identidad, realización, forma de ser y a sus relaciones afectivas e interpersonales.
- 2) ***Empatía y realización social***, que definimos como la inclinación a realizarse afectiva y socialmente, de manera especial, a través de las personas más íntimas y allegadas, mostrando preocupación, interés, identificación, afecto o cariño por ellas. También, a través de las buenas relaciones cotidianas con la gente del entorno, mostrando simpatía, amabilidad, humor o alegría, y sintiéndose, a su vez, gratificados por la valoración, el respeto y el afecto de ellas. Asimismo, manifestando inquietud por los problemas de los demás y ofreciendo su colaboración.
- 3) ***Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer***, que implica la disponibilidad y capacidad para afrontar problemas, para tolerar las dificultades, para aceptar las estructuras y normas establecidas, para buscar alternativas y para actuar de modo operativo, con la adecuada planificación y supervisión, como consecuencia tanto de la propia autoconfianza, como del gusto por la aventura que brota del autodesafío, del perfeccionamiento y de la superación de las dificultades, así como de contar con un adecuado nivel de autocontrol y autoexigencia.

Esta nueva estructura tiene un mayor potencial explicativo, y si bien, coincide en algunos agrupamientos con la estructura lógica inicial, a la vez introduce cambios que suponen una mejora significativa al reagrupar coherentemente los items, simplificando y clarificando el cuestionario.

Por otra parte, la configuración del *AURE* que deriva de estos análisis presenta coincidencias interesantes con el Modelo *Pentatriaxios* de jerarquización de valores de Hernández (1997, 2000), expuesto en el primer capítulo del marco teórico. En este modelo se distinguen tres niveles de consecución de los valores: a) un nivel básico de valores de *Satisfacción primaria*, valores de ejecución rápida espontánea, simple y de satisfacción inmediata (hedonismo, egocentrismo, búsqueda de aprecio...), b) un segundo nivel de valores de *Adaptación*, basados en el esfuerzo,

autocontrol y aprendizaje para la eficiencia y no para la satisfacción inmediata (autonomía, autocontrol, efectividad); y c) un tercer nivel de valores de *Realización*, valores más trascendentes de implicación y disfrute en un proyecto vital, basados en procesos más largos, con alto nivel de significación de las metas, que convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas en sí mismas. Los contenidos evaluados por el *AURE* corresponden a este nivel superior de *Realización*, ya que aluden al crecimiento y autorrealización personal y social.

Asimismo, siguiendo la pauta del modelo *Pentatriaxios*, se observa que estos tres factores coinciden con tres de las áreas o campos valorativos conceptualizados por este autor: el *Yo*, los *Otros* y la *Tarea*.

Así, el factor “*Autoconcepto y autoestima*” podría enmarcarse en la primera de estas áreas de la realidad, el *Yo*; por su parte, el factor “*Empatía y realización social*” se corresponde con el área denominada los *Otros*; y finalmente en el campo de la *Tarea* podemos situar el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”.

Las coincidencias señaladas confirman la idoneidad del *AURE* para evaluar en todas sus dimensiones los valores de realización incluidos en el programa *PIECAP*.

Por otra parte, este estudio nos ha permitido observar **cómo evoluciona la estructuración de los contenidos del cuestionario *AURE* con la edad**. Las estructuras factoriales obtenidas de cada grupo: preadolescentes, transición y adolescentes-jóvenes, nos permiten comprobar ciertos matices evolutivos en la comprensión de dichos contenidos.

Las configuraciones factoriales de los tres grupos giran también en torno a los tres factores básicos: “*Autoconcepto y autoestima*”, “*Empatía y realización social*” y “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, no obstante se observa una evolución de esa estructura a medida que aumenta la edad.

La distribución factorial obtenida para los **preadolescentes** (11 y 12 años) es la más compleja y la que menos coincide con la configuración factorial general. Se obtienen, en este caso, seis factores, dos de los cuales ya conocemos: “*Autoconcepto y autoestima*”, en el campo valorativo del *Yo* y “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, en el campo de la *Tarea*. El campo valorativo de los *Otros* presenta en estas edades unos agrupamientos menos coherentes, los contenidos que serían próximos al factor “*Empatía y realización social*”, aparecen conformando tres factores, e incluyendo algunos casos items aparentemente contradictorios. Esta mayor complejidad en el agrupamiento de los items puede explicarse por el nivel de madurez que requieren los contenidos del *AURE*, que hace que los alumnos de 11 y 12 años realicen agrupamientos extraños o, al menos, más difíciles de justificar, sólo por desconocimiento o falta de comprensión de los mismos.

En cuanto al **grupo de transición** (13-14 años), que como hemos comentado se incluyó para acentuar las diferencias entre los dos grupos de edad extremos, también presenta algunas peculiaridades. Las respuestas de estos alumnos conforman cinco factores. En el campo valorativo del *Yo*, el factor general *“Autoconcepto y autoestima”* se disgrega en dos factores: *“Autoimagen, decisión e implicación activa”* y *“Satisfacción personal y con los logros”*. En el campo de la *Tarea*, el factor general *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* se divide también en dos factores, *“Precisión”* y *“Fuerza de voluntad y disponibilidad”*. Y en el campo valorativo de los *Otros*, aparece *“Empatía y realización social”*, que viene a ser el factor con mayor poder de explicación para este grupo de edad, 27% de la varianza, y que es exactamente igual que en el factorial general. En suma la estructura factorial generada por estos alumnos es más consistente y semejante al factorial general que en el caso de los alumnos preadolescentes.

Por último, los que hemos denominado **adolescentes-jóvenes**, de 15 a 18 años, realizan el agrupamiento más coherente y acorde con el obtenido en el factorial total. En este caso, surgen cinco factores muy cercanos a los tres factores básicos de *“Autoconcepto y autoestima”*, *“Empatía y realización social”* y *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”*. En el campo valorativo del *Yo*, se genera un único factor de *“Autoconcepto y autoestima”* que incluye, igual que en el factorial total, la autoimagen y la satisfacción personal. En el campo de los *Otros*, además del factor *“Empatía y realización social”* se genera un factor de *“Actitud ante los otros”*, que incluye el respeto y el autocontrol en las relaciones con los demás. Los adolescentes han dado lugar a este nuevo factor al extraer de la *Tarea* los items que tienen que ver con los *Otros*, concretamente con el respeto y el autocontrol para evitar los conflictos. Por último en el campo de la *Tarea*, los contenidos propios del factor general *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* se reagrupan dando lugar a dos factores con matices diferenciales, uno de *“Innovación y ejecución”*, y otro de *“Precisión y satisfacción en la tarea”*. Esta estructura obtenida con los alumnos de 15 a 18 años es la más coherente y la que presenta mayores coincidencias con la estructura factorial obtenida con la muestra total de 1197 sujetos.

Podemos concluir que los análisis factoriales realizados en este estudio generan una **nueva configuración del cuestionario AURE**, que aporta una mayor comprensión de sus contenidos al reestructurarlos en tres grandes factores: *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”*, *“Autoconcepto y autoestima”* y *“Empatía y realización social”*, que permiten evaluar los tres campos valorativos centrales que pueden verse modificados tras la intervención con el programa *PIECAP*, la *Tarea*, el *Yo* y los *Otros*. Esta nueva estructuración del *AURE* puede responder a las necesidades de evaluación del programa *PIECAP* planteadas al inicio de este estudio.

**9.5. ESTUDIO 1D: VALIDEZ CONCURRENTES: ANÁLISIS DE LA
CORRELACIÓN ENTRE EL CUESTIONARIO AURE
Y UN TEST AUTOEVALUATIVO DE ADAPTACIÓN**

9.5.1. OBJETIVOS

- 1) Comprobar si existen correlaciones significativas entre el cuestionario *AURE* y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1983).
- 2) Analizar las relaciones existentes entre estas dos pruebas a fin de profundizar en la naturaleza de los contenidos evaluados por el *AURE*.

9.5.2. HIPÓTESIS

- 1) Las variables de *Auto concepto y autoestima*, *“Empatía y realización social”* y *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* medidas por el cuestionario *AURE*, correlacionarán de forma moderada y positiva con los factores de *Adaptación Personal, Escolar, Social y Familiar* del *TAMAI*.

9.5.3. MÉTODO

9.5.3.1. MUESTRA

Para este subestudio contamos una muestra disponible de 78 sujetos de cinco grupos de 6º y 1º de BUP, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Estos sujetos respondieron al *AURE* y al *TAMAI* como parte del programa de prácticas ya citado en el apartado 9.1 de este primer estudio. (véase cuadro 9-29).

Cuadro 9-29 Muestra subestudio 1D		
GRUPO	CURSO	ALUMNOS
1	1ºBUP	3
2	1ºBUP	15
3	6º	25
4	6º	18
5	6º	17
TOTAL		78

9.5.3.2. INSTRUMENTO

A) *Cuestionario de Autoconcepto y realización AURE*, con la configuración factorial derivada de los análisis realizados en el apartado 9.4, Estudio 1 C (véase cuadro 9-30).

Cuadro 9-30 Estructuración factorial del cuestionario AURE	
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	A1) Autoconcepto competencial
	A2) Autoconcepto de satisfacción
	A3) Autoconcepto social activo-expansivo
	A4) Autoconcepto social receptivo
	A5) Autoconcepto de bienestar físico
	A6) Implicación activa: interés y disfrute en la acción
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	B1) Empatía e interés hacia los próximos
	B2) Actitud de comunicación con los próximos
	B3) Inquietud prosocial colaborativa
	B4) Disfrute en la planificación
	B5) Autoconcepto social activo-expansivo
	B6) Autoconcepto social receptivo
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	C1) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer
	C2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación
	C3) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo
	C4) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas
	C5) Inquietud prosocial colaborativa

B) El *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI* (Hernández, 1983) es una prueba autoevaluativa que mide las valoraciones, actitudes y comportamientos que los alumnos tienen respecto a sí mismos, a la relación social, al ámbito escolar y familiar, así como su apreciación sobre las actitudes educadoras parentales.

La información que aporta esta prueba nos permite tener una idea del nivel de ajuste personal y de adaptación escolar, social y familiar, así como de la

percepción de las actitudes educadoras parentales, a través de los factores generales de *Inadaptación personal*, *Inadaptación Escolar*, *Inadaptación Social*, *Insatisfacción con el ambiente familiar* y *Educación adecuada del padre y de la madre*. Cada uno de estos factores generales se desglosa a su vez en factores específicos que aportan una información más pormenorizada de cada ámbito (véase cuadro 9-31).

El test consta de 175 proposiciones a través de las cuales los sujetos autovaloran respondiendo afirmativa o negativamente sus comportamientos y actitudes en las áreas citadas. Existen tres modalidades factoriales en función de tres niveles de edad: primer nivel de 8 a 11 años; segundo nivel de 11 a 14 años; y tercer nivel, de 14 a 18 años, de estas tres modalidades hemos escogido, en este caso, la correspondiente al segundo nivel, para alumnos con edades entre 11 y 14 años. Esta estructura factorial es el resultado de haber sometido los datos extraídos de la aplicación de la prueba a 1200 alumnos varones de tercero de EGB hasta COU, a un Análisis Factorial de Correspondencia, y de agrupar los factores por Clasificación Automática, constituyendo clusters. El índice de fiabilidad obtenido por el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown, es de .87 (Hernández, 1983).

Cuadro 9-31 Estructura factorial del TAMAI (nivel II)				
P: Inadaptación Personal	P1: Insatisfacción personal (descontento consigo mismo y con la realidad)			
	P2: Desajuste afectivo	P21: Cogniafección (encogimiento y miedo)		
		P22: Cognipunicción	P221: Somatización (enfermedades y molestias corporales)	
			P222: Depresión-intrapunicción (tristeza, autodesprecio, castigo y preocupaciones)	
P3: Autosuficiencia defensiva (excesiva autovaloración)				
E: Inadaptación Escolar	E1: Aversión a la instrucción	E11: Hipolaboriosidad (baja aplicación hacia el aprendizaje)		
		E12 Hipomotivación (bajo interés por el aprendizaje)		
		E13: Aversión al profesor (descontento con el profesor)		
	E2: Indisciplina (comportamiento disruptivo en clase)			
S: Inadaptación Social	S1: Autodescontrol Social	S11: Agresividad social (enfrentamiento con las personas)		
		S12 : Disnomia (conflicto con la norma)		
	S2: Restricción social (relaciones escasas y desconfianza)			
F: Insatisfacción con el ambiente familiar (clima familiar negativo y desarmonía familiar)				
H: Insatisfacción con los hermanos (molestias, conflictos y celos fraternales)				

Estilo Educativo del padre	Pa1: Educación asistencial personalizada del padre (afecto, cuidado, respeto y control)		
	Pa2: Permisivismo del padre (excesiva concesión a las demandas y fomento de caprichos)		
	Pa 3: Restricción del padre	Pa31: Perfeccionismo Hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)	
		Pa32: Estilo aversivo	Pa321: Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)
			Pa322: Perfeccionismo hostil (recriminación, censura)
Pa323: Marginación afectiva (carencia afectiva)			

Estilo Educativo de la madre	M1: Educación asistencial personalizada de la madre (afecto, cuidado, respeto y control)		
	M2: Permisivismo de la madre (excesiva concesión a las demandas y fomento de caprichos)		
	M3: Restricción de la madre	M31: Asistencia restrictiva	M311: Marginación afectiva (carencia y desigualdad de afecto)
			M312: Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)
		M32: Personalización restrictiva	M321: Perfeccionismo hostil (refuerzos negativos: recriminar, censurar...)
M322: Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)			

PI: Pro-Imagen (criterio de fiabilidad basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social)

9.5.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1D

Los resultados muestran correlaciones significativas moderadas entre el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE* y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI*. Se ha constatado que los tres factores del *AURE* presentan correlaciones significativas con todos los factores generales del *TAMAI*. Al tratarse de factores con una formulación negativa, en el *TAMAI* casi todos los factores son de inadaptación, el signo negativo obtenido en las correlaciones indica mayor adaptación o menor inadaptación en cada caso. Concretamente el primer factor del *AURE*, “*Autoconcepto y autoestima*”, correlaciona con los tres factores generales del *TAMAI*, destacando su correlación con *Inadaptación personal* con un valor de (-,41), algo inferior es la relación observada con *Inadaptación Escolar* (-,38), así como la obtenida con *Inadaptación Social* (-,30). El segundo factor del *AURE*, “*Empatía y realización social*”, también presenta una correlación muy significativa con *Inadaptación personal* del *TAMAI* (-,43), asimismo, correlaciona, aunque con un menor nivel de significación, con los factores de *Inadaptación Social* (-,30) e *Inadaptación Escolar* (-,28), al igual que con el factor de *Insatisfacción con las relaciones familiares* (-,30). Por último el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” se relaciona por igual con los tres factores generales del *TAMAI*, con unas correlaciones de (-,34) para *Inadaptación Personal y Escolar* y de (-,35) para *Inadaptación Social*, aunque atendiendo a las correlaciones halladas entre los subfactores, el ámbito con el que más se relaciona “*Afrontamiento, operatividad*

y realización en el quehacer” es el escolar como veremos a continuación (véase cuadro 9-32).

Respecto a los factores de primer orden se constata que mantienen correlaciones moderadas en la línea de lo observado con los factores generales. El factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” del AURE aparece relacionado con el subfactor *Aversión a la instrucción* que hace referencia a un bajo interés y aplicación en los aprendizajes, con un valor de (-,35). Asimismo cabe destacar, por ser la de mayor peso, la correlación del subfactor “*Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación*” del AURE con *Inadaptación Escolar* del TAMAI (-,46) y más concretamente, con el subfactor *Aversión a la instrucción* (-,48). Por último el subfactor “*Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas*” del AURE mantiene la correlación más importante con el factor general de *Inadaptación Personal* con un valor de (-,38).

En cuanto a la relación del AURE con los estilos educativos medidos por el TAMAI, observamos que los factores “*Autoconcepto y autoestima*” y “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, correlacionan con valores de (,32) y (,24) respectivamente, con el *Estilo Asistencial Personalizado paterno* que se basa en el afecto, el respeto, el cuidado y el control, mientras que el factor “*Empatía y realización social*” correlaciona, pero en sentido negativo con los *Estilos Restrictivos paterno* (-,32) y *materno* (-,27), que se caracterizan por la falta de afecto, el exceso de normas y la censura.

En el análisis de las correlaciones de los subfactores del AURE con los Estilos Educativos se observa un dato curioso, el factor “*Autoconcepto social receptivo*”, que está incluido en el factor “*Autoconcepto y autoestima*”, correlaciona moderadamente y con signo positivo con el *Estilo educativo permisivo* de los padres (,24) y madres (,23), y con mayor peso pero negativamente con los *Estilos educativos restrictivos* paternos (-,42) y maternos (-,31). Es decir que los alumnos que se sienten valorados, respetados y queridos por los otros tienden a valorar los estilos educativos de sus padres y madres como altamente permisivos y poco restrictivos.

En resumen, las relaciones más significativas entre estas dos pruebas son las halladas entre la variable *Inadaptación personal* del TAMAI y los tres factores del AURE, especialmente “*Autoconcepto y autoestima*” y “*Empatía y realización social*”. El resto de correlaciones son menos significativas y se reducen prácticamente a valores entorno a ,30.

CUADRO 9-32: RESUMEN CORRELACIÓN AURE - TAMAI / 1

VARIABLES DEL AURE		VARIABLES DEL TAMAI: INADAPTACIÓN PERSONAL, ESCOLAR Y SOCIAL											
		P	P1	P2	P3	E	E1	E2	S	S1	S2	F	H
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	P Sig.	-,41 ***	-,29 *	-,32 **		-,38 ***	-,39 ***		-,30 **		-,28 *		
A1) Autoconcepto competencial.	P Sig.	-,44 ***	-,31 **	-,35 **		-,32 **	-,29 **	-,25 *				-,36 ***	-,38 ***
A2) Autoconcepto de satisfacción.	P Sig.	-,30 **		-,30 **					-,27 *	-,33 **			
A3) Autoconcepto social activo-expansivo.	P Sig.		-,25 *			-,23 *	-,22 *		-,33 **		-,24 *		
A4) Autoconcepto social receptivo.	P Sig.								-,29 **	-,24 *		-,26 *	
A5) Autoconcepto de bienestar físico.	P Sig.												
A6) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos.	P Sig.	-,22 *											
B) EMPATÍA REALIZACIÓN SOCIAL	P Sig.	-,43 ***	-,28 *	-,35 **		-,28 *	-,28 *		-,30 **	-,26 *		-,30 **	
B1) Empatía e interés hacia los próximos.	P Sig.	-,23 *		-,25 *		-,38 ***	-,39 ***						
B2) Actitud de comunicación con los próximos.	P Sig.												
B3) Inquietud prosocial colaborativa.	P Sig.	-,30 **		-,24 *		-,34 **	-,34 **						
B4) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos.	P Sig.	-,24 *	-,26 *										
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	P Sig.	-,34 **	-,23 *	-,28 *		-,34 **	-,35 ***		-,35 **	-,27 *	-,23 *		
C1) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	P Sig.	-,28 *		-,25 *		-,24 *	-,29 **				-,23 *		
C2) A. tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación.	P Sig.	-,31 **	-,30 **			-,46 ***	-,48 ***		-,27 *		-,34 **	-,25 *	
C3) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo.	P Sig.	-,31 **	-,27 *	-,22 **		-,27 *	-,24 *	-,27 *	-,25 *				
C4) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas superación de problemas.	P Sig.	-,38 ***		-,34 **		-,25 *	-,23 *		-,37 ***	-,24 *			

Sig.= nivel de significación: al 0,1% ***
al 1% **
al 5% *

N = 78 alumnos

P: Inadaptación personal
P1: Insatisfacción personal
P2: Desajuste afectivo
P3: Autosuficiencia defensiva

E: Inadaptación escolar
E1: Aversión a la instrucción
E2: Indisciplina
S: Inadaptación social

S1: Autodescontrol social
S2: Restricción social
F: Insatisfacción en el ambiente familiar
H: Insatisfacción con los hermanos

CUADRO 9-32: RESUMEN CORRELACIÓN AURE - TAMAI / 2

VARIABLES DEL AURE		VARIABLES DEL TAMAI ESTILO EDUCATIVO PATERNO ESTILO EDUCATIVO MATERNO Y PRO-IMAGEN						
		PA1	PA2	PA3	M1	M2	M3	PRI
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	P Sig.	,32 **						,22 *
A1) Autoconcepto competencial.	P Sig.			-,27 *				
A2) Autoconcepto de satisfacción.	P Sig.			-,29 *			-,27 *	
A3) Autoconcepto social activo-expansivo.	P Sig.							,25 *
A4) Autoconcepto social receptivo.	P Sig.		,24 *	-,42 ***		,23 *	-,31 **	
A5) Autoconcepto de bienestar físico.	P Sig.							
A6) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos.	P Sig.							
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	P Sig.			-,32 **			-,27 *	
B1) Empatía e interés hacia los próximos.	P Sig.					,27 *		,29 **
B2) Actitud de comunicación con los próximos.	P Sig.							
B3) Inquietud prosocial colaborativa.	P Sig.	,27 *						
B4) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos.	P Sig.							
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	P Sig.	,24 *						,28 *
C1) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	P Sig.	,27 *						
C2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación.	P Sig.	,37 ***			,25 *			,28 *
C3) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo.	P Sig.	,28 *			,25 *			
C4) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.	P Sig.							
Sig.= nivel de significación: al 0,1% ***		Pa1: Educación asistencial - personalizada			M1: Educación asistencial - personalizada			
al 1% **		Pa2: Permisivismo			M2: Permisivismo			
al 5% *		Pa3: Restricción			M3: Restricción			
N = 78 alumnos		PRI: Proimagen						

9.5.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1D

Las correlaciones halladas nos permiten afirmar que existe relación entre las variables medidas por el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE* y las variables de *Adaptación del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI*. No obstante, estamos hablando de correlaciones moderadas, por lo que podemos concluir que se trata de pruebas que analizan ámbitos, que aunque mantienen cierta interdependencia, están claramente diferenciados.

En concreto, en lo que respecta al “*Autoconcepto y autoestima*”, podemos afirmar que los alumnos que se muestran satisfechos consigo mismos, con la consideración de los demás y con su capacidad de poner en práctica proyectos operativos, son sujetos más adaptados, especialmente a nivel personal y escolar. El “*Autoconcepto y autoestima*” tiene que ver también, pero con menor fuerza, con la *Adaptación Social* y con el *Estilo Educativo Asistencial Personalizado del padre*, que se caracteriza por el afecto, el cuidado, el respeto y el control. Respecto a los estilos educativos se observa también una relación interesante con el subfactor de “*Autoconcepto y autoestima*” denominado “*Autoconcepto social receptivo*”. Los alumnos que puntúan alto en este subfactor, es decir que se sienten valorados, aceptados y queridos por los otros, suelen reconocer en sus padres y madres estilos permisivos, de excesiva concesión a las demandas y fomento del capricho y al mismo tiempo poco restrictivos, o sea sin falta de afecto, sin exceso de normas o carencias afectivas.

En lo referido a la “*Empatía y realización social*” podemos afirmar que los alumnos que en el *AURE* valoran la amistad, los que se muestran interesados por lo que sucede en su entorno y son capaces de disfrutar de sus proyectos, son aquellos que en el *TAMAI* están más adaptados a nivel personal. Esta característica, la “*Empatía y realización social*”, coincide también, aunque con menos peso, con la adaptación social y escolar así como con los *Estilos Educativos Restrictivos de padres y madres*, que se concretan en falta de afecto, exceso de normas y censura. Es decir que los alumnos con mayor “*Empatía y realización social*”, tienden a ser más adaptados personal escolar y socialmente y a percibir en sus padres estilos educativos muy poco restrictivos, es decir sin rechazo, marginación o perfeccionismos excesivos.

Respecto al tercer factor del *AURE*, “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, podemos afirmar que los alumnos que afrontan la tarea con seguridad, disponibilidad y persistencia, que planifican y hacen un seguimiento de la misma, que manifiestan autocontrol ante las dificultades y tienen actitudes de respeto a la norma, están adaptados a nivel personal, escolar y social. En cuanto a los estilos educativos de sus padres estos sujetos también manifiestan observar un *Estilo Educativo Asistencial Personalizado*, aunque en este caso, la correlación es menos significativa. También es interesante observar que estos alumnos con capacidad de

“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer” y especialmente aquellos que tienen una mayor seguridad, disponibilidad y persistencia, manifiestan una baja *Aversión a la instrucción*, es decir que tienen mayor aplicación en los aprendizajes, mayor interés y menor descontento con el profesor.

En resumen, podemos decir que las variables medidas por el cuestionario *AURE* correlacionan moderadamente, tal como esperábamos, con las evaluadas por el test autoevaluativo de adaptación, *TAMAI*, hallándose las coincidencias más significativas entre los factores que miden ámbitos semejantes, es decir, entre el factor “*Autoconcepto y autoestima*” del *AURE* y las variables de *Inadaptación personal* del *TAMAI*, así como entre el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” y las variables de *Inadaptación Escolar*. Esta relación no se cumple en el caso del factor “*Empatía y realización social*” que correlaciona más con el ámbito de *Inadaptación Personal*, que con el *Social*. Esto es así, probablemente, porque el factor “*Empatía y realización social*” supone una visión de las relaciones con los otros como parte de un proyecto de autorrealización personal, que no se aprecia en las variables de *Inadaptación social* del *TAMAI*, ya que éstas hacen hincapié en aspectos relacionados con el enfrentamiento con las personas y la norma o con la restricción social. En cambio, en las variables de *Inadaptación Personal* del *TAMAI*, sí se incluye este componente de autorrealización.

Todo ello nos lleva a considerar que, a pesar de la relación apreciada entre estas dos pruebas, debida a la cercanía de los contenidos evaluados, **estamos ante dos instrumentos que miden aspectos claramente diferenciados de una misma realidad.**

9.6. DISCUSIÓN GENERAL DEL ESTUDIO 1

Las cuatro investigaciones incluidas en este primer estudio, nos aportan una información de gran interés acerca de la naturaleza y estructura de los contenidos que mide el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*.

En primer lugar y atendiendo a los resultados del *estudio 1A*, podemos afirmar que el **modo de presentación de los items, no afecta significativamente** a los resultados del cuestionario.

En segundo lugar, el *estudio 1B* nos permite afirmar, que el *AURE* es un cuestionario que cumple las condiciones de estabilidad temporal y consistencia interna, que hacen que lo **consideremos una prueba fiable.**

Por otra parte, el análisis de la estructura factorial abordado en el *estudio 1C*, nos aporta una mayor comprensión de los contenidos que aborda, al reorganizarlos en **tres grandes factores**:

➤ ***Autoconcepto y autoestima***, entendido como la disposición a tener una imagen positiva de sí mismo, tanto en la valoración de las capacidades y cualidades de belleza, inteligencia, eficacia, bienestar físico o habilidades sociales como en la satisfacción mostrada respecto a su propia identidad, realización, forma de ser y a sus relaciones afectivas e interpersonales. Este macrofactor recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la autoestima, siendo el factor esencial de la adaptación más nuclear en el ajuste con uno mismo.

➤ ***Empatía y realización social***, que se refiere a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás. Podemos definir este macrofactor como la inclinación a realizarse afectiva y socialmente, de manera especial, a través de las personas más íntimas y allegadas, mostrando preocupación, interés, identificación, afecto o cariño por ellas. También, a través de las buenas relaciones cotidianas con la gente del entorno, mostrando simpatía, amabilidad, humor o alegría, y sintiéndose, a su vez, gratificados por la valoración, el respeto y el afecto de ellas. Asimismo, manifestando inquietud por los problemas de los demás y ofreciendo su colaboración.

➤ ***Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer***, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma. Más concretamente se define como disponibilidad y capacidad para afrontar problemas, para tolerar las dificultades, para aceptar las estructuras y normas establecidas, para buscar alternativas y para actuar de modo operativo, con la adecuada planificación y supervisión, como consecuencia tanto de la propia autoconfianza, como del gusto por la aventura que brota del autodesafío, del perfeccionamiento y de la superación de las dificultades, así como de contar con un adecuado nivel de autocontrol y autoexigencia.

Esta nueva estructura tiene un **mayor potencial explicativo** que la estructura lógica de la que partíamos, presentando coincidencias interesantes con el Modelo *Pentatriaxios* de jerarquización de valores de Hernández (1997, 2000), al estructurarse coincidiendo con tres de los campos valorativos conceptualizados por este autor: el *Yo*, recogido en el factor denominado “*Autoconcepto y autoestima*”, los *Otros*, relacionado con la “*Empatía y realización social*” y la *Tarea*, que coincide con el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”.

Este estudio también nos ha permitido observar cómo **evoluciona la estructuración de los contenidos** del cuestionario AURE con la edad.

Desde una primera estructura más compleja generada por el grupo de preadolescentes (11-12 años) en la que surgen seis factores entre los que destacan *Autoconcepto* y *Afrontamiento*, pasando por unos agrupamientos más claros derivados del grupo de transición (13-14 años), en los que se repiten los tres factores básicos (*Autoconcepto*, *Empatía* y *Afrontamiento*), hasta que finalmente, en el grupo de mayor edad (15-18 años), se obtiene una estructura factorial mejor definida. En definitiva, es con este último grupo de adolescentes-jóvenes, con el que se obtiene una estructura factorial más clara, más consistente y con mayores coincidencias con el factorial total. El hecho de que la estructura factorial de los alumnos mayores sea la más consistente y clarificadora, implica un mayor dominio de estos contenidos por parte de los alumnos de estas edades, dato que confirma los resultados de estudios anteriores, que indican que **las intervenciones con estos contenidos son más pertinentes con alumnos a partir de los 14 años** (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

Por último, los resultados derivados del *estudio ID*, que analiza la validez concurrente del *AURE* con un test autoevaluativo de adaptación, indican que las variables medidas por el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, **correlacionan de forma moderada** con las variables del *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*, *TAMAI*, lo que nos permite afirmar que, aunque existen ciertas coincidencias, por la cercanía de los contenidos, se trata de dos pruebas claramente diferenciadas. Mientras el *TAMAI* se limita a captar los niveles de adaptación de los alumnos, lo que correspondería al nivel básico en el modelo de Hernández, el *AURE* aborda contenidos más complejos que se sitúan en un nivel superior de crecimiento y autorrealización personal, lo que lo convierte en la prueba idónea para el seguimiento de la intervención con un programa como el *PIECAP*.

En resumen, podemos decir que **a partir de esta investigación** contamos con un instrumento de sencilla aplicación, el cuestionario de *Autoconcepto y Realización AURE*, útil, en primer lugar, para la exploración o diagnóstico de valores de autorrealización personal y social en adolescentes, y en segundo lugar, como prueba pre-post tratamiento, para la evaluación de los cambios logrados con una intervención en dichos contenidos.

Concretamente nos permite evaluar: el “*Autoconcepto y autoestima*” en su dimensión descriptiva y valorativa, es decir, tanto la autoimagen como la autoestima, elementos fundamentales para el ajuste personal, la “*Empatía y realización social*”, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, tanto en el dar (manifestación de afecto, comunicación, preocupación y disposición de ayuda), como en el recibir (satisfacción por el afecto, valoración y respeto de los otros), y el “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”, que valora aspectos de planificación y disponibilidad en el quehacer;

autoconfianza y asunción de retos de superación; tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas; y autocontrol ante la tarea y la norma.

Al abordar estas tres dimensiones, el *AURE* parte del autoconcepto como eje central del proyecto de autorrealización, pero no con un planteamiento egocéntrico, sino solidario, ya que se complementa con la proyección hacia los otros, que implica capacidad de disfrute en las relaciones afectivas, actitud de comunicación, inquietud por los problemas de los demás y disposición a colaborar (factor *Empatía*). Y por último, tiene en cuenta la necesidad de ser eficaz y disfrutar afrontando los retos que plantea un proyecto de autorrealización (factor *Afrontamiento*).

Además de su función evaluadora, el *AURE* puede tener utilidad como actividad que incita a la reflexión, antes de comenzar el programa y al finalizarlo. De este modo, podría considerarse como unidad inicial o unidad cero del programa *PIECAP*, que ayudaría al alumnado a tomar conciencia y reflexionar acerca de los contenidos que posteriormente se abordan. Asimismo podría actuar como unidad final de recapitulación y autoanálisis del cambio.

En definitiva, con este instrumento damos **respuesta a la necesidad planteada al inicio de esta investigación**, de disponer de una prueba específica, fiable, para apresar los cambios tras la aplicación de un programa de intervención socioafectiva en valores de realización personal y social, como el *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*, de Hernández y Aciego de Mendoza (1990).

CAPÍTULO 10

ESTUDIO 2: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

- 10.1. Características generales del ESTUDIO 2
- 10.2. ESTUDIO 2 A: Análisis de las diferencias pre- post tratamiento
- 10.3. ESTUDIO 2 B: Diferencias entre la estructura factorial del *AURE-pre* y el *AURE-post* intervención
- 10.4. Discusión general del ESTUDIO 2

10.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO 2

10.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras el primer estudio, en que se analiza en profundidad el cuestionario *AURE*, confirmando su fiabilidad y su idoneidad como instrumento de exploración y diagnóstico de valores de autorrealización personal y social, este segundo estudio aborda la valoración, a través de dicho cuestionario, de los cambios producidos por una intervención con el *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990).

Tratamos, en primer lugar, de conocer el efecto que tiene, en chicos y chicas adolescentes, la participación en un programa de intervención que aborda objetivos de crecimiento y autorrealización personal y social. Para ello, tras la aplicación de este programa, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿se producen cambios significativos en las variables de realización personal y social abordadas?, ¿afecta nuestra intervención por igual a todos los alumnos independientemente de su edad?, y si no es así, ¿qué alumnos son los que mejoran con este programa y en qué ámbitos?.

Finalmente, nos interesamos por el efecto de la aplicación del programa en la estructuración que los participantes hacen de sus contenidos, y para ello, analizamos las diferencias entre las estructuras factoriales derivadas de los datos pre y post tratamiento.

10.1.2. OBJETIVOS

Objetivo General

El objetivo de este estudio es comprobar la eficacia del programa *PIECAP*, en la mejora de las variables socioafectivas de realización personal medidas por el cuestionario *AURE*.

Objetivos Específicos

- 1) Analizar si, después de recibir el programa *PIECAP*, los sujetos del grupo tratamiento experimentan cambios que se verifican en diferencias entre el *AURE -pre* y el *AURE -post*.

- 2) Comparar los cambios producidos en el grupo tratamiento en función de la variable edad.
- 3) Comparar las diferencias entre el *AURE-pre* y el *AURE-post* del grupo de tratamiento, con las diferencias entre el *AURE-pre* y el *AURE-post* del grupo control.
- 4) Comparar la estructura factorial pre-tratamiento, con la obtenida después de la intervención.

10.1. 3. ESTRUCTURA

En este segundo estudio nos proponemos responder a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Experimentan cambios los sujetos en los factores que mide el *AURE*, después de recibir el programa *PIECAP*? ¿Se observan variaciones en su autoimagen y su satisfacción personal, medida por el factor *Autoconcepto y autoestima*; en su satisfacción en la relación con los otros, en su preocupación y en su comunicación con los demás, medidos por el factor *Empatía y realización social*; y en su capacidad de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma, medidas por el factor *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*?
- 2) ¿Afecta el *PIECAP* de forma diferente al *Autoconcepto y autoestima*, la *Empatía y realización social* y el *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer* de los alumnos, dependiendo de la edad de estos?
- 3) ¿Se observan más cambios en el *AURE* en los alumnos que reciben el *PIECAP* que en los que no lo han recibido?
- 4) ¿Existen diferencias entre la estructura factorial obtenida antes de la aplicación del *PIECAP* y la que surge después de la intervención?

Para ello hemos realizado dos subestudios:

- ▶ Estudio 2A: parte central del este segundo estudio de evaluación de la intervención, en el que, a través del cuestionario *AURE*, se analizan los cambios producidos en un grupo de sujetos que participan en una intervención con el programa *PIECAP*.
- ▶ Estudio 2B: se analizan las diferencias halladas entre la estructura factorial del cuestionario *AURE*, antes y después de la intervención

10.1.4. MÉTODO

10.1.4.1. MUESTRA

Para este segundo estudio contamos en el grupo tratamiento con 217 sujetos pertenecientes a once aulas diferentes, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (véase cuadro 10-1).

El grupo control lo componen 29 sujetos de entre 15 y 18 años, de dos aulas de Educación Secundaria. La participación de los alumnos del grupo control consistió en cumplimentar el *AURE-pre* y tras un periodo de cuatro meses, realizar el *AURE-post*, sin mediar entre ambas pruebas ningún tratamiento, excepción hecha, según se nos informa, del programa de Garantía Social en el que estaban integrados algunos de estos alumnos. Se trata de una muestra limitada, como es usual en los grupos control, ya que es difícil lograr la participación de sujetos que no se van a beneficiar de una intervención posterior. El uso de grupos control, en este tipo de intervenciones, supone un costo que hay que reducir al mínimo, ya que los centros esperan y deben recibir una atención real más que participar en una investigación. Por otra parte, estas intervenciones, que como hemos explicado se realizan en el marco de las prácticas de Psicología Educativa, se centran en la formación del alumnado y en ofrecer respuestas a los Centros escolares participantes, más que en el uso de estrategias de control.

Cuadro 10-1 Distribución de la muestra de los grupos control y tratamiento		
ASIGNACIÓN	GRUPO DE EDAD	ALUMNOS
TRATAMIENTO	PREADOLESCENTES (11 - 12 años)	57
TRATAMIENTO	TRANSICIÓN (13 - 14 años)	83
TRATAMIENTO	ADOLESCENTES (15-18 años)	77
TOTAL TRATAMIENTO		217
CONTROL	(15 -18 años)	29
TOTAL CONTROL		29

10.1.4.2. INSTRUMENTOS

A. El programa Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal PIECAP

El programa aplicado a los alumnos es el *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*, de Hernández y Aciego de

Mendoza (1990), cuyos contenidos se centran en estimular la realización personal y social tratando temas como el planteamiento de un proyecto vital, la reflexión sobre las relaciones afectivas y sexuales, el sentido del trabajo, la buena utilización del ocio, la preocupación social y los peligros de la evasión de la realidad, en especial, la drogadicción.

Los objetivos del programa son:

- 1) Fomentar el crecimiento personal y autorrealización de los alumnos, haciéndolos capaces de generar ilusiones y proyectos que den sentido a sus vidas.
- 2) Proporcionar claves para la satisfacción en el trabajo y para el disfrute del ocio.
- 3) Enriquecer las relaciones afectivas y sexuales.
- 4) Despertar la preocupación por los demás y por los problemas sociales.
- 5) Resaltar el peligro de la evasión y prevenir de los problemas de drogadicción.

El *PIECAP* consta de seis unidades en las que se desarrollan los contenidos citados siguiendo un modelo instruccional. Cada unidad se presenta con un cuadernillo ilustrado en el que se expone la información clave, al tiempo que se suscita la reflexión a través de ejemplos, imágenes, historias, preguntas, etc, y se proponen actividades individuales y grupales para profundizar en el tema. El diseño de las sesiones pretende lograr la implicación cognitiva, afectiva y conductual, es decir, que el alumnado profundice en la comprensión de los temas tratados, descubriendo sus modos de interpretar y vivir esas realidades, que tengan la oportunidad de expresar, de forma vivencial y emotiva, los sentimientos y emociones que les suscitan, y que también exista un espacio para el planteamiento de compromisos de cambio.

La estructuración de las sesiones, dinámica de trabajo y otros aspectos del programa se exponen con mayor detalle en el capítulo seis dedicado a los programas de intervención socioafectiva (apartado 6.3.4).

B. El Cuestionario de Autoconcepto y Realización AURE

El instrumento utilizado para la evaluación del *PIECAP* es el resultante del primer estudio de esta investigación. Se trata del mismo *Cuestionario de Autoconcepto y Realización AURE*, con los cambios y las aportaciones de validación y reestructuración factorial derivadas del estudio anterior (véase Anexo 1).

Por una parte, tras los análisis realizados, podemos afirmar que se trata de una prueba fiable, con un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach moderadamente alto ($\alpha=.90$), lo que confirma su alta consistencia interna.

Por otra parte, contamos con una nueva estructura factorial general, derivada de los datos de la muestra total y con tres estructuras factoriales específicas, una por cada grupo de edad a los que se aplicó el cuestionario.

En cuanto a la estructura factorial general, se obtuvo una configuración en torno a tres grandes factores: “*Autoconcepto y autoestima*”, “*Empatía y realización social*” y “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” (véase cuadro 10-2).

Cuadro 10-2	
Cuestionario AURE: Estructuración factorial generada con la muestra Total	
FACTORES 2º ORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN O SUBFACTORES
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	A1) Autoconcepto competencial. A2) Autoconcepto de satisfacción. A3) Autoconcepto social activo-expansivo. A4) Autoconcepto social receptivo. A5) Autoconcepto de bienestar físico. A6) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos.
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	B1) Empatía e interés hacia los próximos. B2) Actitud de comunicación con los próximos. B3) Inquietud prosocial colaborativa. B4) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos.
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	C1) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer. C2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación. C3) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo. C4) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas superación de problemas.

Al analizar el efecto de la variable edad en la estructura factorial del cuestionario, se obtuvo tres configuraciones factoriales con ciertas diferencias respecto a la estructura factorial general.

A continuación, se expone cada una de las estructuras factoriales de los tres niveles de edad: preadolescentes (11-12 años), transición (13-14 años) y adolescentes-jóvenes (15 - 18 años).

La organización de los factores hallada a partir de los datos del grupo de alumnos preadolescentes (11-12 años) se compone de seis factores (véase cuadro 10-3). Dos de ellos coinciden con la estructura factorial básica, son los factores “*Autoconcepto y autoestima*” y “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”. A continuación aparecen tres factores entre los que se redistribuyen los contenidos del factor “*Empatía y realización social*”. El primero de estos factores,

“Actitud ante los otros: simpatía, interés y respeto”, es el que recoge la mayoría de los contenidos de “Empatía y realización social”. El segundo, “Autoimagen física y preocupación social”, que combina la valoración positiva de la salud, con la preocupación por los problemas que le rodean y la actitud de ayuda. En tercer lugar el factor “Sociable”, que se caracteriza por la importancia de la amistad y de compartir el tiempo con los otros. Para completar esta estructura factorial surge un factor específico de este nivel, con un peso muy inferior al resto de factores, es el denominado “Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades”.

Cuadro 10-3 Cuestionario AURE. Estructuración factorial Nivel 1: Preadolescentes (11-12 años)	
FACTORES DE 2º ORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN O SUBFACTORES
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	A1) Autoconcepto competencial. A2) Autoconcepto de satisfacción. A3) Autoconcepto social receptivo A4) Disfrute en la proyección. Autoimagen.
B1) ACTITUD ANTE LOS OTROS: comunicación, simpatía, interés, respeto.	B11) Comunicación con los demás. B12) Autoconcepto social activo-expansivo B13) Interés por los otros, preparación tarea, satisfacción con logros.
B2) Autoimagen física y preocupación social.	B21) Autoimagen física. B22) Preocupación social: ayuda, comunicación y autocontrol.
B3) Sociable	B31) Sociable.
C1) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	C11) Actitud ante la tarea y el mundo: planificación, proyección e interés por lo que le rodea. C12) Actitud ante las dificultades: autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas. C13) Confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades. C14) Realización de proyectos operativos, satisfacción por el logro de los otros. C15) Actitud ante la norma y la tarea: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento. C16) Respeto a los otros. Seguimiento de la tarea. C17) Amistad y autonomía de criterios.
C2) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.	C21) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.

Para el segundo grupo de edad denominado de transición (13 - 14 años) la estructura factorial se concreta en cinco factores destacando nuevamente los factores “Autoconcepto y autoestima”, “Empatía y realización social” y “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer” (véase cuadro 10-4).

El factor *Autoconcepto y autoestima* tiene en esta ocasión dos componentes:

- ✓ “Autoconcepto: decisión, autoimagen y capacidad para emprender proyectos operativos”
- ✓ “Autoconcepto: satisfacción personal y con los logros”

Por su parte el factor “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer” también se reorganiza en dos factores denominados:

- ✓ “Actitud ante la tarea: precisión”
- ✓ “Actitud ante la tarea: fuerza de voluntad y disponibilidad”.

Cuadro 10-4 Cuestionario AURE. Estructuración factorial Nivel 2 : Transición (13 - 14 años)	
FACTORES DE 2º ORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN O SUBFACTORES
A1) AUTOCONCEPTO: decisión, autoimagen e implicación activa.	A11) Decisión y valentía. A12) Autoconcepto competencial. A13) Implicación activa interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos
A2) AUTOCONCEPTO: satisfacción personal y con los logros.	A21) Satisfacción con los logros A22) Autoconcepto de satisfacción
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	B1) Empatía e interés hacia los próximos B2) Proyectos: capacidad de disfrute B3) Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterio B4) Autoconcepto social activo-expansivo B5) Inquietud prosocial colaborativa
C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión.	C11) Proyectos: realismo C12) Actitud ante la norma y los otros: disciplinado y respetuoso C13) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer
C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: fuerza de voluntad, disponibilidad	C21) Actitud ante la tarea: persistencia C22) Disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza posibilidades C23) Inquietud prosocial colaborativa.

Por último, los resultados de los alumnos adolescentes (15 - 18 años) dan lugar a una estructura factorial compuesta por cinco factores, en la que permanecen los factores *Autoconcepto y autoestima* y *Empatía y realización social*, mientras que el de *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer* evoluciona hacia dos factores, uno más centrado en la *Innovación y ejecución* y otro en la *Precisión y satisfacción*. Además surge un factor nuevo denominado *Actitud hacia los otros* que recoge contenidos hasta ahora integrados en el factor de *Afrontamiento* y que tienen que ver con el respeto y el autocontrol ante los impedimentos de los otros (véase cuadro 10-5).

Cuadro 10-5 Estructuración factorial Nivel 3: Adolescentes-jóvenes (15 - 18 años)	
FACTORES DE 2º ORDEN	FACTORES DE PRIMER ORDEN O SUBFACTORES
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	A1) Autoconcepto social activo-expansivo. A2) Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal. A3) Autoconcepto social receptivo.
B1) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	B11) Amistad y amor: sociabilidad, interés por los otros y ayuda. B12) Amistad y amor: empatía. B13) Preocupación social: ayuda y comunicación. B14) Disfrute en la planificación de proyectos. B15) Preocupación social y satisfacción personal.
B2) ACTITUD ANTE LOS OTROS	B21) Respeto B22) Autocontrol
C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y ejecución.	C11) Actitud ante la tarea: Innovación y disfrute. C12) Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos. C13) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.
C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción.	C21) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer. C22) Satisfacción con el logro. C23) Disponibilidad y fuerza de voluntad. C24) Actitud Ante la norma y los otros: obediencia sumisión y agrado social.

Contamos, por tanto, con un instrumento de evaluación pre-post, con cuatro estructuraciones factoriales posibles, una general y tres específicas en función de la edad.

En el Anexo 2 se incluye una Hoja de Cómputo en la que se indica los ítems correspondientes a cada factor de primer y segundo orden. Asimismo, este modelo puede ser de utilidad para la corrección simplificada de este cuestionario.

10.2. ESTUDIO 2 A: ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS PRE- POST TRATAMIENTO

10.2.1. OBJETIVOS

- 1) Analizar si, después de recibir el programa *PIECAP*, los sujetos del grupo tratamiento experimentan cambios que se verifican en diferencias entre el *AURE-pre* y el *AURE-post* en los tres factores que éste mide: “*Autoconcepto y autoestima*”, que incluye la autoimagen y la satisfacción personal, “*Empatía y realización social*”, que recoge el afecto, la comunicación y la preocupación por los otros y “*Afrontamiento, operatividad y realización*”.

en el *quehacer*”, que implica las actitudes de seguridad y disponibilidad, así como la capacidad de planificación y persistencia.

- 2) Comparar los cambios producidos en el grupo tratamiento en aspectos como el *“Autoconcepto y autoestima”*, la *“Empatía y realización social”* y el *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* en función de la variable edad.
- 3) Comparar las diferencias entre el *AURE-pre* y el *AURE-post* del grupo de tratamiento, con las diferencias entre el *AURE-pre* y el *AURE-post* del grupo control.

10.2.2. HIPÓTESIS

- 1) El programa *PIECAP* provoca cambios en el *“Autoconcepto y autoestima”*, *“Empatía y realización social”* y *“Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”* de los alumnos y alumnas que participan en el, y esto se constatará al comparar los datos del *AURE-pre* frente al *AURE-post*.
- 2) El programa *PIECAP* provoca cambios que afectan de modo diferencial a los sujetos del grupo de tratamiento en función de su edad. Concretamente, esperamos hallar mejoras significativas en los alumnos de mayor edad: grupos de transición (13-14 años) y adolescentes (15-18 años); mientras que no esperamos observar cambios en el grupo de preadolescentes (11-12 años).
- 3) Las diferencias entre las puntuaciones pre-post serán mayores y más significativas en el grupo de tratamiento que en el grupo control, con lo que podremos afirmar, con mayor certeza, que los cambios producidos son debidos a la aplicación del programa.

10.2.3. MÉTODO

10.2.3.1. MUESTRA

Para el análisis de las diferencias pre-post tratamiento se contó con la muestra reseñada en el apartado de características generales del estudio 2 (véase cuadro 10-1), compuesta por 217 alumnos y alumnas, de entre 12 y 18 años, en el grupo tratamiento y 29 alumnos y alumnas, de entre 15 y 18 años, en el grupo control.

10.2.3.2. INSTRUMENTOS

Véase el apartado *Características generales* de este estudio en el que se exponen los instrumentos utilizados.

10.2.3.3. PROCEDIMIENTO

A los sujetos del grupo tratamiento se les aplicó el *AURE-pre*, luego participaron en la intervención con el programa *PIECAP* y, por último, cumplieron el *AURE-post*. En cuanto al grupo control, realizaron igualmente los cuestionarios *AURE-pre* y *AURE-post* sin que mediase entre ambos una intervención.

10.2.3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

Para analizar el efecto del *PIECAP* en los sujetos del grupo tratamiento se utilizó la sentencia T-test, del paquete estadístico SPSS, en sus dos versiones de muestras relacionadas y muestras independientes. En primer lugar, se usó el T-test para muestras relacionadas, a fin de comprobar las posibles diferencias entre las medias de los sujetos del grupo tratamiento antes y después de la intervención. En segundo lugar, el T-test para muestras independientes nos permitió comparar las puntuaciones antes y después del grupo de tratamiento, con las del grupo control. En el segundo caso las variables implicadas son:

a) Variable independiente: la intervención con un programa de crecimiento y autorrealización personal, el *PIECAP*. Esta variable tiene dos niveles:

- ✓ aplicación de este programa de intervención
- ✓ no aplicación del programa de intervención

b) Variable dependiente: los resultados en cada una de las variables del cuestionario *AURE* antes y después de producirse o no la intervención con el programa *PIECAP*.

10.2.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 2A

10.2.4.1. Diferencias dentro del grupo de tratamiento en las puntuaciones del AURE-pre frente al AURE-post.

Los cambios experimentados por los alumnos, tras la aplicación del *PIECAP*, se concentran en los factores de “Autoconcepto y autoestima” y “Empatía y realización social” (véase cuadro 10-6).

Los alumnos del grupo de tratamiento experimentan una mejora en lo que respecta a su autoimagen, lo que implica que se perciben como más guapos, inteligentes, capaces, y con más cualidades, sin embargo, en lo referido a su autoimagen física se observa un ligero empeoramiento. En el factor “Empatía y realización social” los alumnos manifiestan una mejora significativa en su comunicación con los otros, mientras que su autoevaluación es más exigente al considerar el interés y aprecio que muestran por los demás. No se observan cambios significativos en el factor “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”.

Cuadro 10-6						
Diferencia de Medias pre-post del grupo de tratamiento						
FACTORES Y SUBFACTORES DEL CUESTIONARIO <i>AURE</i>	Pretest		Posttest		T	Sig.
	X	Sx	X	Sx		
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	17,69	4,41	17,36	4,51	1,26	
A1) Autoconcepto competencial.	8,27	2,42	7,95	2,12	2,22	**
A2) Autoconcepto de satisfacción.	3,76	1,51	3,70	1,41	,54	
A3) Autoconcepto social activo-expansivo.	5,23	1,86	5,41	1,93	-1,38	
A4) Autoconcepto social receptivo.	5,89	2,44	5,69	2,27	1,29	
A5) Autoconcepto de bienestar físico.	1,41	,87	1,51	,83	-1,81	o
A6) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos	5,95	1,74	5,78	1,69	1,48	
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	14,66	3,33	14,73	3,93	-,31	
B1) Empatía e interés hacia los próximos.	5,90	1,72	6,17	2,14	-1,86	o
B2) Actitud de comunicación con los próximos.	1,52	1,22	1,30	,71	2,64	***
B3) Inquietud prosocial colaborativa.	5,32	1,74	5,30	2,02	,13	
B4) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos.	3,95	1,34	4,10	1,38	-1,39	
C) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	24,35	6,37	24,10	6,79	,70	
C1) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	7,01	2,52	6,89	2,48	,76	
C2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento.	6,98	2,39	7,03	2,72	-31	
C3) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo.	6,87	2,23	6,77	2,32	,72	
C4) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas superación problemas.	5,42	1,95	5,35	1,93	,56	

X= Media; Sx=Desviación típica; T= valor de la T; N Grupo Tratamiento= 217.

		<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>
Sig.= nivel de significación:	al 0,1%	****	oooo
	al 1%	***	ooo
	al 5%	**	oo
	al 10%	*	o

10.2.4.2. Diferencias por grupos de edad, en las puntuaciones del AURE-pre frente al AURE -post

A) Preadolescentes (11-12 años)

Los cambios experimentados por los alumnos de entre 11 y 12 años se concentran en los factores de “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”, “Preocupación social” y “Sociable” (véase cuadro 10-7). Concretamente se observa un empeoramiento en la actitud ante la tarea: tras la aplicación del programa, tienen menos proyectos e interés por lo que les rodea, menos capacidad de organización y persistencia, más desconfianza en sus posibilidades, se esfuerzan menos ante las dificultades, se ven menos capaces de poner en práctica sus proyectos, menos autónomos y menos interesados por los logros de los otros.

También empeoran en lo referido a la preocupación por los demás, ya que, tras la intervención, estos sujetos se reconocen como menos comunicativos, con menos necesidad de relacionarse, menos dispuestos a ayudar a los otros y con menos interés por compartir su tiempo con otras personas.

Cuadro 10-7 Diferencia de Medias pre-post: Grupo de tratamiento de Preadolescentes (11-12 a.)						
FACTORES Y SUBFACTORES DEL CUESTIONARIO <i>AURE</i>	Pretest		Posttest		T	Sig.
	X	Sx	X	Sx		
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	15,06	4,08	14,81	3,64	,40	
A1) Autoconcepto competencial.	6,28	2,29	6,31	1,78	-,08	
A2) Autoconcepto de satisfacción.	5,45	2,59	5,13	1,77	,77	
A3) Autoconcepto social receptivo	5,61	2,39	5,28	1,73	,98	
A4) Disfrute en la proyección. Autoimagen.	2,13	,92	2,17	,95	-,29	
B1) ACTITUD ANTE LOS OTROS: comunicación, simpatía, interés y respeto.	11,66	2,90	11,66	3,12	-,01	
B11) Comunicación con los demás.	3,11	2,03	2,76	,97	1,20	
B12) Autoconcepto social activo-expansivo	5,42	1,55	5,65	1,83	-,91	
B13) Interés por los otros, preparación de la tarea y satisfacción con los logros.	3,74	1,44	3,65	1,17	,46	
B2) Autoimagen física y preocupación social.	7,99	1,62	8,12	2,09	-,42	
B21) Autoimagen física.	2,49	,72	2,55	,86	-,51	
B22) Preocupación social: ayuda, comunicación, autocontrol.	4,31	1,29	4,81	1,50	-2,18	oo
B3) SOCIABLE.	,82	,51	1,09	,79	-2,35	oo
B31) Sociable	,18	,50	,38	,75	-1,78	o

C1) AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	23,74	5,55	25,19	6,69	-1,71	o															
C11) Actitud ante la tarea y el mundo: interés por lo que le rodea, planificación y proyección.	6,04	1,81	6,72	2,12	-2,27	oo															
C12) Actitud ante las dificultades: autocontrol, fuerza de voluntad y búsqueda de alternativas.	5,99	1,69	6,28	1,91	-1,48																
C13) Confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades.	5,32	1,66	5,86	2,15	-2,05	oo															
C14) Realización de proyectos operativos, satisfacción por el logro de los otros.	2,86	,89	3,19	1,01	-2,41	oo															
C15) Actitud ante norma y tarea: obediencia y disciplina, planificación y seguimiento.	8,10	2,84	8,41	2,72	-,71																
C16) Respeto a los otros, seguimiento tarea.	2,86	1,04	2,58	,93	1,62																
C17) Amistad y autonomía de criterio.	1,67	,85	2,04	,74	-1,92	o															
C2) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.	,97	,96	,87	,76	,73																
C21) Disfrute en la acción y abandono ante las dificultades.	-,12	1,04	-,12	,79	,026																
X= Media; Sx= Desviación típica; T= valor de la T; N Grupo Tratamiento (11-12 años)= 57.																					
<table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;"></th> <th style="text-align: center;"><u>Mejora</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Empeora</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sig.= nivel de significación: al 0,1%</td> <td style="text-align: center;">****</td> <td style="text-align: center;">oooo</td> </tr> <tr> <td>al 1%</td> <td style="text-align: center;">***</td> <td style="text-align: center;">ooo</td> </tr> <tr> <td>al 5%</td> <td style="text-align: center;">**</td> <td style="text-align: center;">oo</td> </tr> <tr> <td>al 10%</td> <td style="text-align: center;">*</td> <td style="text-align: center;">o</td> </tr> </tbody> </table>								<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>	Sig.= nivel de significación: al 0,1%	****	oooo	al 1%	***	ooo	al 5%	**	oo	al 10%	*	o
	<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>																			
Sig.= nivel de significación: al 0,1%	****	oooo																			
al 1%	***	ooo																			
al 5%	**	oo																			
al 10%	*	o																			

B) Transición (13-14 años)

De los cuatro factores que conforman el *AURE* en este nivel de edad, los alumnos manifiestan mejoras moderadas, tras la aplicación del programa, fundamentalmente en dos de ellos: *“Autoconcepto: decisión, autoimagen e implicación activa”* e *“Inquietud prosocial colaborativa”* (véase cuadro 10-8).

Respecto al Autoconcepto, estas mejoras se concretan en la percepción de sí mismos como personas más decididas y valientes. Se muestran más satisfechos consigo mismos y más capaces de llevar a la práctica sus proyectos. También mejoran en su preocupación por los demás, en este sentido, se perciben como más preocupados por los demás y dispuestos a hablar de sus propios problemas y de los problemas de los otros, así como más capaces y dispuestos a ayudar a solucionarlos.

En resumen se observa una mayor preocupación social y predisposición a ayudar a los demás, así como una mejora generalizada en el autoconcepto especialmente en lo referido a la decisión y la valentía, y a una mayor implicación, interés y disfrute en ejecución de proyectos.

Cuadro 10-8						
Diferencia de Medias pre-post: Grupo de tratamiento de Transición (13-14 años)						
FACTORES Y SUBFACTORES DEL CUESTIONARIO <i>AURE</i>	Pretest		Posttest		T	Sig.
	X	Sx	X	Sx		
A1) AUTOCONCEPTO: decisión autoimagen e implicación activa	10,10	2,46	9,74	2,44	1,88	*
A11) Decisión y valentía.	2,86	1,20	2,65	1,12	1,89	*
A12) Autoconcepto competencial.	6,46	1,86	6,42	1,81	,22	
A13) Implicación activa interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	2,96	1,08	2,78	,98	1,46	
A2) AUTOCONCEPTO: satisfacción personal y con los logros.	9,14	2,60	8,79	2,69	1,56	
A21) Satisfacción con los logros.	-,86	,79	-,75	,78	-1,06	
A22) Autoconcepto de satisfacción.	4,34	1,40	4,18	1,20	1,30	
B) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL.	16,65	4,03	16,31	3,97	,93	
B1) Empatía e interés hacia los próximos.	5,98	1,83	5,77	1,79	1,09	
B2) Proyectos: capacidad de disfrute.	2,94	1,05	2,92	,88	,16	
B3) Proyectos: capacidad de proyección y autonomía de criterio.	2,77	,96	2,87	1,17	-,71	
B4) Autoconcepto social activo-expansivo	4,03	1,72	4,23	1,69	-1,26	
B5) Inquietud prosocial colaborativa	6,14	2,38	5,85	2,57	1,28	
C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión.	8,36	2,75	8,65	3,03	-1,14	
C11) Proyectos: realismo.	1,07	,85	1,09	,78	-,13	
C12) Actitud ante la norma y los otros: disciplinado y respetuoso.	4,88	1,84	4,96	1,88	-,51	
C13) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	6,15	2,19	6,48	2,47	-1,39	
C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: fuerza de voluntad y disponibilidad.	13,16	3,65	12,71	3,73	1,38	
C21) Actitud ante la tarea: persistencia.	1,24	,67	1,17	,53	,89	
C22) Disponibilidad, fuerza de voluntad y confianza en sus posibilidades.	10,30	3,09	9,86	3,40	1,61	
C23) Inquietud prosocial colaborativa.	6,40	2,05	6,03	1,99	1,77	*

X= Media; Sx= Desviación típica; T= valor de la T; N Grupo Tratamiento (13-14 años)= 83.

		<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>
Sig.= nivel de significación:	al 0,1%	****	oooo
	al 1%	***	ooo
	al 5%	**	oo
	al 10%	*	o

C) Adolescentes - jóvenes (15 -18 años)

Estos alumnos son, con diferencia, los que mayores cambios y más positivos presentan. De los cinco factores que conforman el *AURE* para este nivel de edad, se constata una mejora muy significativa en las puntuaciones de los factores de *Actitud ante la tarea*, una leve mejora en *Actitud ante los otros* y un empeoramiento poco significativo en *Empatía y realización social* (véase cuadro 10-9).

Concretamente se observan mejoras, con un nivel de significación muy alto (5%), en el factor general denominado "*Actitud ante la tarea: precisión y satisfacción*". Asimismo, se constatan mejoras en varios subfactores incluidos en este último. En primer lugar se observa una mejora en el subfactor de "*Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer*", también con un nivel de significación del 5%, y en segundo lugar, se constatan mejoras, aunque más moderadas en otros dos subfactores denominados "*Satisfacción con el logro*" y "*Disponibilidad y fuerza de voluntad*". En cuanto al factor denominado "*Actitud ante la tarea: innovación y ejecución*", también presenta mejoras moderadas, concretamente en los subfactores denominados "*Implicación activa*" y "*Actitud ante las dificultades*".

En lo que respecta al factor "*Actitud ante los otros*" la mejora se concreta en el subfactor denominado "*Respeto*". Por último, se observa un empeoramiento moderado en el subfactor denominado "*Empatía*".

Estas mejoras suponen que los alumnos de estas edades, tras participar en el programa, valoran más que antes su capacidad de planificación y de seguimiento de la tarea, es decir, consideran que son más organizados, que planifican, consultan, revisan y cuidan la realización de sus tareas, más de lo que afirmaban hacerlo antes, y que son más persistentes ante las dificultades. Asimismo manifiestan sentirse más satisfechos con sus logros, y se perciben como más dispuestos a iniciar la tarea, más trabajadores, constantes, persistentes, interesados por la tarea, con fuerza de voluntad, confiados en sus posibilidades, dispuestos a esforzarse ante las dificultades y obedientes.

Por otra parte, se describen como personas que disfrutan más actuando que pensando en proyectos, que tienen proyectos realistas, son decididos y capaces de emprender proyectos operativos. En cuanto a la actitud ante las dificultades, se perciben con mayor autocontrol y más capaces de buscar alternativas ante el fracaso, así como más tolerantes y pacientes ante las dificultades. En cuanto a su actitud ante los otros, manifiestan mayor respeto hacia los demás, sin embargo consideran que en su relación con los otros, no muestran suficiente interés por los éxitos o los gustos de sus amigos y familiares.

En resumen, podemos decir que los alumnos de 15 a 18 años mejoran, por una parte, en su actitud ante la tarea, en cuanto a su disponibilidad, planificación, organización, persistencia, seguimiento y satisfacción con los logros; y por otra, en su capacidad de planificar y llevar a la práctica sus proyectos, con mayor autocontrol, tolerancia y persistencia ante las dificultades, y con una actitud más

respetuosa hacia los demás. Estos alumnos empeoran en la capacidad para ponerse en el lugar de los otros y disfrutar con sus éxitos y compartir sus gustos.

Cuadro 10-9						
Diferencia de Medias pre-post del grupo de tratamiento de Adolescentes (15-18 años)						
FACTORES Y SUBFACTORES DEL CUESTIONARIO <i>AURE</i>	Pretest		Posttest		T	Sig.
	X	Sx	X	Sx		
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	15,61	4,51	15,34	4,51	,60	
A1) Autoconcepto social activo-expansivo.	4,82	2,0	4,94	1,99	-,48	
A2) Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal.	12,65	3,87	12,11	3,29	1,43	
A3) Autoconcepto social receptivo.	5,27	2,10	5,27	2,17	,01	
B1) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	14,24	3,24	14,49	4,11	-,57	
B11) Amistad y amor: sociabilidad, interés y ayuda.	3,77	1,41	3,83	1,56	-,35	
B12) Amistad y amor: empatía.	2,79	,96	3,08	1,38	-1,80	o
B13) Preocupación social: ayuda y comunicación.	5,21	1,76	4,93	1,81	1,20	
B14) Disfrute en la planificación de proyectos.	4,26	1,53	4,44	1,43	-,90	
B15) Preocupación social y satisfacción personal.	4,10	1,38	4,13	1,87	-,14	
B2) ACTITUD ANTE LOS OTROS	4,11	1,22	3,84	1,25	1,63	
B21) Respeto	2,06	1,03	1,85	,94	1,96	*
B22) Autocontrol	1,13	,97	1,08	,88	,41	
C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y ejecución.	26,67	5,80	25,61	6,76	1,62	
C11) Actitud ante la tarea: Innovación y disfrute.	3,72	1,32	3,76	2,73	-,14	
C12) Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	5,46	1,70	5,09	1,60	1,88	*
C13) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.	4,65	1,74	4,35	1,64	1,73	*
C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción.	15,80	4,37	14,74	4,14	2,63	***
C21) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	7,52	2,45	6,98	2,35	2,7	***
C22) Satisfacción con el logro.	2,05	,86	1,86	,77	1,79	*
C23) Disponibilidad y fuerza de voluntad.	12,48	3,98	11,81	3,67	1,86	*
C24) Actitud ante la norma y los otros: obediencia, sumisión y agrado social.	2,58	1,37	2,40	1,31	1,17	

X= Media; Sx= Desviación típica; T= valor de la T; N Grupo Tratamiento (15-18 años)= 77.

		Mejora	Empeora
Sig.= nivel de significación:	al 0,1%	****	oooo
	al 1%	***	ooo
	al 5%	**	oo
	al 10%	*	o

10.2.4.3. Contraste entre las diferencias pre-post del grupo de tratamiento de alumnos de 15 a 18 años, frente a las diferencias pre-post del grupo control.

En este análisis se contrastan las puntuaciones antes y después del grupo tratamiento, frente a las del grupo control, formados ambos por alumnos de entre 15 y 18 años. Este grupo de edad se ha tomado como referente principal en nuestra investigación, atendiendo a los resultados de estudios anteriores, que confirman, que son los alumnos de estas edades los que más se benefician de la intervención con el programa *PIECAP* (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

De los cinco factores que conforman el *AURE* para estas edades, se observan mejoras del grupo tratamiento frente al grupo control, en dos factores relacionados con la Actitud ante la tarea: el factor referido a la “*Innovación y seguridad*” y el factor de “*Precisión y satisfacción*” (véase cuadro 10-10). Estos resultados indican que los alumnos de 15 a 18 años, tras la aplicación del programa, muestran más capacidad para poner en práctica sus proyectos, más interés por la planificación y el seguimiento de sus tareas y más satisfacción con sus logros. Las mejoras observadas son atribuibles a la participación en el programa, ya que es ésta la variable diferenciadora entre los grupos control y tratamiento.

Cuadro 10-10						
Contraste entre las Diferencias de Medias pre-post:						
Grupo Tratamiento de Adolescentes frente al Grupo Control						
FACTORES Y SUBFACTORES DEL CUESTIONARIO <i>AURE</i>	Grupo Tratamiento		Grupo Control		T	Sig.
	X	Sx	X	Sx		
A) AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	,28	4,00	,60	3,61	-,36	
A1) Autoconcepto social activo-expansivo.	-,12	2,16	-,03	1,98	-,18	
A2) Autoconcepto: autoimagen y satisfacción personal.	,55	3,33	,66	2,28	-,16	
A3) Autoconcepto social receptivo.	,00	1,78	-,02	1,86	,05	
B1) EMPATÍA Y REALIZACIÓN SOCIAL	-,25	3,78	,33	3,06	-,72	
B11) Amistad y amor: sociabilidad, interés y ayuda.	-,06	1,52	-,25	1,18	,59	
B12) Amistad y amor: empatía.	-,29	1,42	,06	,82	-1,55	
B13) Preocupación social: ayuda y comunicación.	,28	2,05	,67	1,54	-,91	
B14) Proyectos: capacidad de disfrute y proyección.	-,18	1,72	-,37	1,51	,52	
B15) Preocupación social y satisfacción personal.	-,03	2,14	,55	1,19	-1,38	
B2) ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto y autocontrol.	,27	1,45	,33	,95	-,21	
B21) Respeto.	,21	,94	,08	,71	,67	
B22) Autocontrol.	,05	1,02	,04	,85	,05	

C1) ACTITUD ANTE LA TAREA: innovación y ejecución.	1,06	5,63	,53	4,14	,43																																				
C11) Actitud ante la tarea: innovación y disfrute.	-,05	2,81	,20	1,03	-,44																																				
C12) Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	,37	1,72	-,36	1,10	2,56	**																																			
C13) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.	,31	1,54	,28	1,60	,07																																				
C2) ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción.	1,06	3,45	-,19	3,37	1,59																																				
C21) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	,54	1,74	-1,17	1,95	1,76	*																																			
C22) Satisfacción con el logro.	,19	,90	-,12	,63	1,65	*																																			
C23) Disponibilidad y fuerza de voluntad.	,68	3,15	-,3	3,05	1,41																																				
C24) Actitud ante la norma y los otros: obediencia, sumisión y agrado social.	,18	1,37	,08	1,11	,35																																				
X= Media; Sx= Desviación típica; T= valor de la T; N Grupo Tratamiento (15-18 años)= 77.																																									
<table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Sig.= nivel de significación:</th> <th></th> <th style="text-align: center;"><u>Mejora</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Empeora</u></th> <th colspan="3"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>al 0,1%</td> <td style="text-align: center;">****</td> <td style="text-align: center;">oooo</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>al 1%</td> <td style="text-align: center;">***</td> <td style="text-align: center;">ooo</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>al 5%</td> <td style="text-align: center;">**</td> <td style="text-align: center;">oo</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>al 10%</td> <td style="text-align: center;">*</td> <td style="text-align: center;">o</td> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table>							Sig.= nivel de significación:		<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>					al 0,1%	****	oooo					al 1%	***	ooo					al 5%	**	oo					al 10%	*	o			
Sig.= nivel de significación:		<u>Mejora</u>	<u>Empeora</u>																																						
	al 0,1%	****	oooo																																						
	al 1%	***	ooo																																						
	al 5%	**	oo																																						
	al 10%	*	o																																						

10.2.5. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO 2A

10.2.5.1. Diferencias dentro del grupo de tratamiento en las puntuaciones del AURE-pre frente al AURE-post.

Al analizar las diferencias de medias antes-después de los alumnos que reciben el programa, se detectan cambios interesantes, especialmente en los factores *Autoconcepto y autoestima* y *Empatía y realización social*. Esto confirma nuestra primera hipótesis, según la que esperábamos encontrar cambios en los alumnos tras la aplicación del *PIECAP*. Concretamente, los alumnos presentan una mejor autoimagen y una mayor predisposición a comunicarse con los amigos y familia. Al mismo tiempo, se manifiestan menos satisfechos con su aspecto físico y se juzgan con mayor dureza, al evaluar el interés y aprecio que muestran a los demás.

En el cuadro 10-11 se exponen de forma resumida los cambios experimentados, tras la aplicación del programa, en el grupo tratamiento. Se presentan, en primer lugar, los cambios observados en el grupo tratamiento globalmente, y a continuación, los detectados en cada uno de los tres grupos de edad: preadolescentes, transición y adolescentes-jóvenes.

Cuadro 10-11 Resumen Diferencias pre-post tratamiento por grupos de edad				
GRUPOS	MEJORAN		EMPEORAN	
	Factores y subfactores	Sig	Factores y subfactores	Sig
TOTAL TRATAMIENTO	☺ Autoconcepto competencial	**	☺ Autoconcepto bienestar físico	o
	☹ Actitud de comunicación con los próximos.	***	☹ Empatía e interés hacia los próximos.	o
PRE-ADOLESCENTES			☹ Preocupación social: ayuda, comunicación y autocontrol.	oo
			☹ SOCIABLE.	oo
			☹ Sociable.	o
			☹ AFRONTAMIENTO, OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	o
			☹ Actitud ante la tarea y el mundo: planificación, proyección e interés por lo que le rodea.	oo
			☹ Confianza en sus posibilidades y esfuerzo ante las dificultades.	oo
			☹ Realización proyectos operativos y satisfacción por el logro de los otros.	oo
			☹ Amistad y autonomía de criterio.	o
TRANSICIÓN	☺ AUTOCONCEPTO: decisión autoimagen e implicación activa	*		
	☺ Decisión y valentía.	*		
	☹ Inquietud prosocial colaborativa	*		
ADOLESCENTES	☹ ACTITUD ANTE LOS OTROS: respeto y autocontrol.	*	☹ Amistad y amor: empatía.	o
	☹ Implicación activa: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.	*		
	☹ Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda alternativas y superación de problemas.	*		
	☹ ACTITUD ANTE LA TAREA: precisión y satisfacción.	***		
	☹ Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer.	***		
	☹ Satisfacción con el logro.	*		
	☹ Disponibilidad, fuerza de voluntad.	*		
<p>Sig.= nivel de significación: Muy significativo **** al 0,1%</p> <p>Significativo *** al 1%</p> <p>Poco significativo ** al 5%</p> <p>Tendencia * al 10%</p> <p>Campos valorativos: El YO ☺</p> <p>Los OTROS ☹</p> <p>La TAREA ☹</p>				

10.2.5.2. Diferencias por grupos de edad, en las puntuaciones del AURE -pre frente al AURE -post.

Al analizar las variaciones pre-post intergrupo, constatamos que existen diferencias en los cambios experimentados por los sujetos según las edades, con mejoras más significativas en los alumnos de mayor edad. Resulta interesante observar cómo, diferencias que no se revelaron al tomar en cuenta el grupo de tratamiento en su conjunto, se hacen patentes al centrar nuestra atención en los cambios producidos en cada grupo de edad (véase cuadro 10-11). Comprobamos, por tanto, que el efecto del *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* está mediatizado por la variable edad.

Destacan las mejoras observadas en los alumnos de 15 a 18 años, especialmente en lo que respecta a la actitud ante la tarea, la precisión y la satisfacción con la misma. Más moderados son los cambios observados en el grupo de transición, de 13 a 14 años, en el que los alumnos, después de la intervención, muestran una mejor autoimagen, mayor satisfacción consigo mismos y capacidad para llevar a la práctica sus proyectos, así como una mejora en su preocupación por los demás. Por último, los alumnos de menor edad, experimentan un empeoramiento en la actitud ante la tarea, preocupación social y sociabilidad.

Entrando en detalles, **los alumnos adolescentes**, de 15 a 18 años, son los que manifiestan más cambios y más positivos. En este grupo se observan mejoras, especialmente en lo que respecta a la actitud ante la tarea, la precisión y la satisfacción con la misma. Estos alumnos valoran más que antes su capacidad de planificación y el seguimiento de la tarea, es decir, consideran que son más organizados en la realización de las tareas, que planifican, consultan, revisan y cuidan la realización de sus tareas, más que lo que afirmaban hacerlo antes, y que son más persistentes ante las dificultades.

Asimismo, manifiestan sentirse más satisfechos con sus logros, y se perciben como más dispuestos a iniciar la tarea, más trabajadores, constantes, persistentes, e interesados por la tarea, con más fuerza de voluntad, más confiados en sus posibilidades, más dispuestos a esforzarse ante las dificultades y más obedientes.

Por otra parte, también se observan mejoras en lo referido a su capacidad de poner en práctica los proyectos personales. A este respecto, se describen como personas que disfrutan más actuando que pensando en proyectos, que tienen proyectos realistas, son decididos y capaces de emprender proyectos operativos.

También se observa una mejoría en su actitud ante las dificultades, lo que supone que tienen mayor autocontrol y son más capaces de buscar alternativas ante el fracaso, y que se perciben como más tolerantes y pacientes ante las dificultades.

En cuanto a su actitud ante los otros, manifiestan mayor respeto hacia los demás, y sin embargo, se muestran muy críticos al valorar su relación con los otros, considerando que no muestran suficiente interés por los éxitos o los gustos de sus amigos y familiares. Esto último podría atribuirse a una actitud de mayor exigencia personal promovida por la participación en el programa. Es posible que después de tratar en profundidad el tema de la amistad y los compromisos que implica, estos alumnos sean más exigentes consigo mismos al evaluar su relación con los demás. Este mayor nivel de autocritica podría traducirse en unas puntuaciones más moderadas en el cuestionario cumplimentado tras haber participado en el programa.

En **resumen**, podemos decir que los **alumnos de 15 a 18 años** mejoran, por una parte, en su actitud ante la tarea en cuanto a su disponibilidad, planificación, organización, persistencia, seguimiento y satisfacción con los logros, y por otra, en su capacidad de planificar y llevar a la práctica sus proyectos, con mayor autocontrol, así como una mayor tolerancia y persistencia ante las dificultades, y con una actitud más respetuosa hacia los demás. En lo que respecta a la relación con los otros, concretamente en su capacidad para ponerse en su lugar, disfrutar con sus éxitos y compartir sus gustos, se perciben como menos predispuestos a ello.

En cuanto al **grupo de transición**, de 13 y 14 años, los alumnos también presentan mejoras tras la aplicación del programa aunque no tan significativas como los alumnos mayores. Estas mejoras se concretan en el autoconcepto: mejoran en su percepción de sí mismos, se definen como personas más decididas y valientes y al mismo tiempo se muestran más satisfechos consigo mismos y más capaces de llevar a la práctica sus proyectos. También mejoran en su preocupación por los demás, en este ámbito se perciben como más preocupados por las otras personas y dispuestos a hablar de sus propios problemas y de los problemas de los otros, así como más capaces y dispuestos a ayudar a solucionarlos.

Por último **los alumnos menores**, 11 y 12 años, no presentan mejoras tras la aplicación del programa, antes bien, se produce un efecto que podría interpretarse como un empeoramiento. Concretamente en la actitud ante la tarea, tras la aplicación del programa, tienen menos proyectos e interés por lo que les rodea, menos capacidad de organización y persistencia, más desconfianza en sus posibilidades, se esfuerzan menos ante las dificultades, se ven menos capaces de poner en práctica sus proyectos, menos autónomos y menos interesados por los logros de los otros.

También empeoran en lo referido a la preocupación por los demás, ya que, tras la intervención, estos sujetos se reconocen como menos comunicativos, con menos necesidad de relacionarse, menos dispuestos a ayudar a los otros y con menos interés por compartir su tiempo con otras personas. Estos cambios pueden deberse, por una parte, a que los alumnos son más críticos y exigentes consigo

mismos una vez que han participado en el programa, al ser más conscientes de lo que implican esos contenidos. Por otra parte, es posible que los contenidos del cuestionario, así como del programa *PIECAP*, concretamente temas como la autorrealización, la preocupación social o la evasión de la realidad, requieran un nivel de madurez que los alumnos de 11 y 12 años no han alcanzado. La falta de comprensión de estos temas interfiere en la implicación y el aprovechamiento de la intervención y podría explicar el efecto contradictorio de empeoramiento que se observa en este grupo. Este dato ya había sido constatado en investigaciones anteriores en las que, tras la aplicación del programa, se comprobó que los mayores beneficios los obtenían los alumnos de mayor edad, especialmente a partir de los 14 años (Hernández, Aciego y Domínguez, 1994).

10.2.5.3. Contraste entre las diferencias pre-post del grupo de tratamiento de alumnos de 15 a 18 años, frente a las diferencias pre-post del grupo control.

Los resultados observados en los análisis pre-post intragrupo persisten y se confirman al hacer un análisis intergrupo, es decir, al contrastar los cambios obtenidos en el grupo experimental, que recibió el *PIECAP*, con los percibidos en el grupo control, que no recibió el programa. Comprobamos que las diferencias antes - después de los alumnos que recibieron el *PIECAP* son mayores y más significativas que las observadas en el grupo control. Este dato nos permite confirmar que las diferencias halladas en los alumnos que reciben el programa son debidas al efecto del mismo y no están condicionadas por otras variables no controladas.

Las diferencias observadas en el **grupo tratamiento** indican, que los alumnos que reciben el programa, **mejoran sus puntuaciones**, especialmente en la actitud ante la tarea y también en la capacidad para emprender proyectos operativos.

Más concretamente, estos alumnos afirman, tras recibir el programa, que son más organizados a la hora de realizar sus tareas, planifican previamente lo que van a hacer y cómo, preparan todo antes de iniciar la tarea, durante la tarea consultan, revisan, corrigen, son más ordenados y cuidadosos, más persistentes ante las dificultades y se muestran más satisfechos con sus logros. Respecto a los proyectos, las mejoras se centran en que se manifiestan más decididos, disfrutan llevando sus proyectos a la práctica más que planificando y se proponen proyectos realistas.

En **resumen**, los alumnos que recibieron el programa han mejorado en su capacidad de *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer* y en su implicación y disfrute de los proyectos, frente a aquellos que no participaron en el programa.

10.2.6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2A

En este estudio abordamos la comprobación de la eficacia del *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*, en la mejora de las variables socioafectivas de realización personal, así como el potencial

del *Cuestionario de Autoconcepto y Realización AURE*, para captar estos cambios. Tras los análisis comprobamos que el *AURE* resulta el instrumento idóneo para captar los cambios que se observan tras la aplicación del *PIECAP*.

Concretamente, se constatan **mejoras en el grupo tratamiento** en los tres factores medidos por el *AURE*: *Autoconcepto y autoestima*, que mide la valoración de las capacidades y cualidades, así como la satisfacción mostrada respecto a la propia identidad; *Empatía y realización social*, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás; y *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma. Estas mejoras son especialmente significativas en lo que respecta a la **relación con los otros** y la **comunicación**, así como en la **autoimagen**. Unida a estas mejoras, se percibe una mayor sensibilización en lo que respecta al compromiso con los seres queridos, que les lleva a estimar la necesidad de prestar mayor interés y ayuda a los otros significativos.

Tomando en cuenta los cambios por grupos de edad, **destacan las mejoras observadas en los alumnos de 15 a 18 años**, especialmente en lo que respecta a la actitud ante la tarea, la planificación y seguimiento de la misma, la disponibilidad y fuerza de voluntad, así como la satisfacción con el logro.

También se observan mejoras en su actitud ante los otros, se perciben como más respetuosos y con mayor autocontrol en sus relaciones con los demás. Asimismo, se consideran más capaces de planear y llevar a la práctica proyectos realistas, más tolerantes y pacientes ante las dificultades y con un mayor autocontrol y capacidad de buscar alternativas ante los fracasos.

No obstante, junto a esta evidente percepción de mejora, se observa en estos alumnos de mayor edad, una tendencia a ser más autocríticos tras la intervención, y esto se evidencia cuando al evaluar su relación con los otros, expresan que deberían ser más afectuosos y mostrar mayor interés por los éxitos y los gustos de las personas que aprecian.

Más moderados son los cambios observados en el **grupo de transición, de 13 a 14 años**, en el que los alumnos, después de la intervención, muestran una mejor autoimagen, mayor satisfacción consigo mismos y capacidad para llevar a la práctica sus proyectos, así como una mejora en su preocupación por los demás.

Por último, los **alumnos de menor edad** experimentan un empeoramiento en la actitud ante la tarea, en la preocupación social y en la sociabilidad. Este cambio lo atribuimos tanto al efecto de mayor autocrítica que suele producir la aplicación del programa, así como a la complejidad de los contenidos que, como hemos constatado

en investigaciones previas, son más adecuados para alumnos a partir de los 14 años (Hernández, Aciego y Domínguez, 1994).

Estos resultados se confirman al **contrastar** los cambios obtenidos en el grupo experimental, que recibió el *PIECAP*, con los percibidos en el **grupo control**, que no recibió el programa. Comprobamos que se observan mejoras más significativas en los alumnos que participaron en el programa *PIECAP*, frente a aquellos que no participaron en el mismo, concretamente, en su actitud ante la tarea y su capacidad para emprender proyectos operativos, lo que nos lleva a concluir que los cambios observados se deben a la intervención con el programa y no a variables incontroladas.

10.3. ESTUDIO 2B: CONTRASTE DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL *AURE* -PRE TRATAMIENTO CON LA DEL *AURE* - POST TRATAMIENTO

10.3.1. OBJETIVOS

Comprobar las diferencias entre la estructura factorial del cuestionario *AURE* antes y después de la intervención con el Programa *PIECAP*.

10.3.2. HIPÓTESIS

- 1) Esperamos encontrar diferencias entre la estructura factorial extraída de las puntuaciones del *AURE-pre* tratamiento y la derivada del *AURE-post* tratamiento.
- 2) Los agrupamientos derivados del *AURE-post*, tras la aplicación del programa *PIECAP*, serán más coherentes y cercanos a la estructura básica del *AURE*, que los obtenidos a partir de los datos del *AURE-pre*.

10.3.3. MÉTODO

10.3.3.1. MUESTRA

Para este estudio se tomó en consideración la muestra de alumnos que habían recibido el programa *PIECAP*, un total de 217 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y 18 años (véase cuadro 10-12).

Cuadro 10-12 Distribución de la muestra del grupo tratamiento	
GRUPO DE EDAD	ALUMNOS
PREADOLESCENTES (11 - 12 años)	57
TRANSICIÓN (13 - 14 años)	83
ADOLESCENTES (15-18 años)	77
TOTAL TRATAMIENTO	217

10.3.3.2. INSTRUMENTO

Véase la descripción de Instrumentos en el apartado dedicado a las *Características generales del Estudio 2*.

10.3.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO 2B

En este estudio comparamos los resultados de tres análisis factoriales de primer orden:

- 1) el obtenido con los datos de la muestra total de 1197 sujetos (que no recibió tratamiento).
- 2) el obtenido con los datos pre-tratamiento (*AURE-pre*) del grupo de intervención.
- 3) el obtenido con los datos post-tratamiento (*AURE-post*) del mismo grupo de intervención.

En el análisis factorial de los datos del *AURE-pre* aplicado al grupo de tratamiento surgen 19 factores, cinco más de los hallados en el factorial realizado con la muestra total, esta dispersión dificulta la explicación de los agrupamientos obtenidos (véase cuadro 10-13). No obstante, se observan algunas coincidencias con la estructura factorial derivada de la muestra total.

Los factores obtenidos giran entorno a los tres campos valorativos conceptualizados por Hernández (1997), el *Yo*, los *Otros* y la *Tarea*, tal como sucedía en el factorial de la muestra total. En el campo del *Yo* se conforman dos factores “*Autoconcepto competencial y de bienestar físico*” y “*Autoconcepto social activo-expansivo*”, que coinciden en gran medida con el factorial general (véase cuadro resumen 10-15). También en la dimensión *Tarea* hay coincidencias, concretamente los factores “*Actitud ante la tarea: disponibilidad y persistencia*”, “*Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer*” y “*Actitud ante la norma: obediencia y disciplina*”. Por último en el campo referido a los *Otros* aparecen dos factores muy semejantes a obtenidos en el factorial de la muestra total: “*Autoconcepto social receptivo y de satisfacción*” y “*Comunicación: apertura y preocupación social*”. Los doce factores

restantes se componen de un número reducido de ítems y no presentan coincidencias con el factorial obtenido con la muestra total.

Cuadro 10-13		
Análisis Factorial del cuestionario <i>AURE-pre</i>: Grupo Tratamiento		
FACTORES	% var	ITEMS
1) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad y persistencia.	18,3	<u>FY2</u> (.71) disponibilidad para iniciar la tarea <u>AU18</u> (.70) soy trabajador <u>ACA1</u> (.67) disponibilidad e interés <u>ACA4</u> (.63) me esfuerzo ante las dificultades <u>FY3</u> (.57) constancia y persistencia en la tarea <u>FY1</u> (.55) tengo fuerza de voluntad <u>PS1</u> (.50) me preocupo, pienso en problemas q. me rodean <u>ACA5</u> (.46) soy persistente, me esfuerzo por finalizar tareas <u>FY4</u> (.45) persistencia ante las dificultades
2) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO Y DE SATISFACCIÓN	5,9	<u>AAO2</u> (.79) soy valorado por los demás <u>AAO1</u> (.64) me siento querido <u>AAO3</u> (.58) los demás me respetan <u>AU1</u> (.55) satisfecho conmigo <u>AU2</u> (.49) quiero ser como soy <u>aao4</u> (.42) los demás me ayudan <u>au5</u> (.41) soy afortunado
3) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL Y DE BIENESTAR FÍSICO	4,9	<u>AU4</u> (.74) soy muy capaz <u>AU8</u> (.67) tengo buena salud <u>AU3</u> (.52) tengo muchas cualidades <u>au2</u> (.45) quiero ser como soy <u>AU9</u> (.42) soy inteligente <u>AU5</u> (.41) soy afortunado
4) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.	3,9	<u>ACE2</u> (.68) preparo todo antes de empezar la tarea <u>ACE4</u> (.68) soy ordenado y cuidadoso <u>ACE5</u> (.54) reviso el trabajo, perfeccionista
5) AMISTAD Y AMOR: interés y ayuda.	3,3	<u>AAM3</u> (.77) me intereso por problemas e ilusiones de amigos <u>AU13</u> (.58) soy amable <u>AAM5</u> (.55) ayudo a mis amigos cuando tienen problemas
6) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO	2,9	<u>AU10</u> (.74) soy alegre, divertido <u>AU11</u> (.67) tengo buen humor, ánimo, serenidad <u>AU12</u> (.65) soy simpático <u>AU15</u> (.39) soy decidido
7) ACTITUD ANTE LA NORMA: obediencia y disciplina.	2,8	<u>AU17</u> (.78) soy disciplinado <u>AU16</u> (.63) soy obediente <u>au13</u> (.44) soy amable
8) ACTITUD ANTE LA TAREA: seguimiento, autocontrol, emprendedor, tolerancia ante las dificultades.	2,6	<u>ACE3</u> (.59) durante la tarea consulto, corrijo <u>FY7</u> (.53) autocontrol ante impedimentos que ponen otros <u>PR6</u> (.48) suelo llevar mis proyectos a la práctica <u>FY5</u> (.46) tolerancia y paciencia ante las dificultades <u>ACA3</u> (.46) prefiero tareas con nuevos retos <u>ACA2</u> (.43) tengo confianza en mis posibilidades
9) AUTOCONCEPTO: autoimagen física.	2,5	<u>AU7</u> (.67) soy físicamente fuerte <u>AU6</u> (.61) soy guapo <u>AU14</u> (.56) soy valiente

10) SATISFACCIÓN CON LOS LOGROS	2,3	<u>ACA6</u> (.70) me siento satisfecho con mis logros au9 (.40) soy inteligente
11) PROYECTOS: capacidad de acción y disfrute.	2,31	pr6 (.73) suelo llevar mis proyectos a la práctica <u>PR7</u> (.72) disfruto más actuando que pensando en proyectos <u>PR2</u> (.62) el mundo, la gente me resultan interesantes aca5 (.54) persistente, me esfuerzo por finalizar las tareas
12) AUTONOMÍA Y REALISMO	2,2	<u>FY8</u> (.70) autonomía de criterio ante las presiones <u>PR5</u> (.64) mis proyectos son realistas
13) PREOCUPACIÓN SOCIAL: interés por los otros y ayuda.	2,1	<u>PS3</u> (.80) pienso que puedo ayudar <u>AAM7</u> (.48) me intereso por los gustos de mis amigos
14) SOCIABLE: disfrute de las relaciones y ayuda de los otros.	2	<u>AAM1</u> (.67) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros <u>AAO4</u> (.53) los demás me ayudan
15) PROYECTOS: disfrute en la proyección, planificación y ayuda.	2	PR4 (.58) lo paso bien haciendo proyectos <u>ACE1</u> (.55) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo PS4 (.44) ayudo a solucionar los problemas que me rodean
16) AMISTAD Y AMOR hacia otros	1,9	<u>AAM8</u> (.80) especial cariño por determinadas personas
17) PROYECCIÓN Y PREOCUPACIÓN SOCIAL	1,8	<u>PR3</u> (.81) disfruto pensando en el futuro ps2 (.40) hablo de los problemas que me rodean
18) COMUNICACIÓN: apertura y preocupación social.	1,8	<u>AAM2</u> (.82) comunico mis problemas a amigos o familiares PS2 (.50) hablo de los problemas que me rodean
19) CAPACIDAD DE DISFRUTE	1,7	<u>PR1</u> (.75) entretenido, animado con lo que hago
TOTAL % VARIANZA	67,1	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

La estructura factorial del cuestionario muestra cambios significativos tras la intervención con el programa *PIECAP*. La configuración generada por el análisis factorial de los datos post-tratamiento, es una estructura más sencilla, conformada por menos factores, 16, que explican un mayor porcentaje de varianza, el 25%. Observamos, por tanto, que tras la intervención, los items se reagrupan dando lugar a un número más reducido de factores y más coherentes (véase cuadro 10-14).

Cuadro 10-14 Análisis Factorial del cuestionario <i>AURE-post</i> : Grupo Tratamiento		
FACTORES	% var	ITEMS
1) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad y persistencia.	25	<u>PFY2</u> (.78) disponibilidad para iniciar la tarea <u>PFY3</u> (.66) constancia y persistencia en la tarea <u>PFY6</u> (.64) autocontrol y búsqueda de alternativas ante los fracasos <u>PFY1</u> (.61) tengo fuerza de voluntad <u>PFY5</u> (.59) tolerancia y paciencia ante las dificultades PFY7 (.51) autocontrol ante impedimentos que ponen otras personas PACE4 (.42) soy ordenado y cuidadoso pfy4 (.42) persistencia ante las dificultades

2) AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO Y DE SATISFACCIÓN.	5,4	<p><u>PAAO2</u> (.69) soy valorado por los demás</p> <p><u>PAU1</u> (.64) satisfecho conmigo</p> <p><u>PAAO1</u> (.63) me siento querido</p> <p><u>PAAO3</u> (.63) los demás me respetan</p> <p><u>PAU2</u> (.58) quiero ser como soy</p> <p><u>PAAO4</u> (.46) los demás me ayudan</p> <p><u>pau3</u> (.42) tengo muchas cualidades</p>
3) EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS	4,8	<p><u>PAAM6</u> (.80) me alegro con los éxitos de amigos y familiares</p> <p><u>PAAM5</u> (.65) ayudo a mis amigos cuando tienen problemas</p> <p><u>PAAM3</u> (.55) me intereso por los problemas e ilusiones de mis amigos</p> <p><u>PAAM8</u> (.51) siento especial cariño y amor por determinadas personas</p> <p><u>pao4</u> (.44) los demás me ayudan</p> <p><u>paam7</u> (.41) me intereso por los gustos de mis amigos</p> <p><u>pps3</u> (.41) pienso que puedo ayudar</p>
4) ACTITUD ANTE LA TAREA Y LA NORMA: obediencia, disciplina y esfuerzo.	3,5	<p><u>PAU17</u> (.77) soy disciplinado</p> <p><u>PAU16</u> (.76) soy obediente</p> <p><u>PAU18</u> (.49) soy trabajador</p> <p><u>PACE2</u> (.44) preparo todo antes de empezar la tarea</p> <p><u>PAU13</u> (.42) soy amable</p> <p><u>PACA4</u> (.40) me esfuerzo ante las dificultades</p>
5) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL, decisión y valentía.	3,2	<p><u>PAU9</u> (.70) soy inteligente</p> <p><u>PAU14</u> (.67) soy valiente</p> <p><u>PAU15</u> (.66) soy decidido</p> <p><u>PAU7</u> (.51) soy físicamente fuerte</p> <p><u>pau5</u> (.40) soy afortunado</p>
6) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO.	2,8	<p><u>PAU10</u> (.66) soy alegre, divertido</p> <p><u>PAU12</u> (.66) soy simpático</p> <p><u>PAU11</u> (.62) tengo buen humor, ánimo, serenidad</p> <p><u>PPR7</u> (.42) disfruto más actuando que pensando en proyectos</p> <p><u>pau13</u> (.41) soy amable</p> <p><u>PAU3</u> (.40) tengo muchas cualidades</p>
7) INTERÉS por el mundo y las personas, persistencia y autoconfianza.	2,7	<p><u>PPR2</u> (.67) el mundo, la gente me resultan interesantes</p> <p><u>PACA5</u> (.56) soy persistente, me esfuerzo por finalizar las tareas</p> <p><u>PFY4</u> (.51) persistencia ante las dificultades</p> <p><u>PACA2</u> (.48) tengo confianza en mis posibilidades</p>
8) INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA Y COMUNICACIÓN.	2,6	<p><u>PPS4</u> (.67) ayudo a solucionar los problemas que me rodean</p> <p><u>PPS2</u> (.65) hablo de los problemas que me rodean</p> <p><u>PAAM2</u> (.50) comunico mis problemas a amigos o familiares</p> <p><u>PPS3</u> (.48) pienso que puedo ayudar</p>
9) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.	2,5	<p><u>PACE1</u> (.56) planifico previamente lo que voy a hacer y cómo</p> <p><u>PACE5</u> (.61) reviso el trabajo, soy perfeccionista</p> <p><u>PACE3</u> (.58) durante la tarea consulto, corrijo</p> <p><u>PFY8</u> (.50) autonomía de criterio ante las presiones</p>
10) PROYECTOS: realización de proyectos, autoimagen física.	2,4	<p><u>PPR6</u> (.63) suelo llevar mis proyectos a la práctica</p> <p><u>PAU6</u> (.54) soy guapo</p>
11) PROYECTOS: realismo, valoración personal.	2,2	<p><u>PPR5</u> (.57) mis proyectos son realistas</p> <p><u>PAU3</u> (.42) tengo muchas cualidades</p> <p><u>PAU5</u> (.41) soy afortunado</p>
12) DISFRUTE EN LA PLANIFICACIÓN O IMAGINACIÓN DE PROYECTOS.	2	<p><u>PPR4</u> (.78) lo paso bien haciendo proyectos</p> <p><u>PPR3</u> (.55) disfruto pensando en el futuro</p> <p><u>paam8</u> (.48) siento especial cariño y amor por determinadas personas</p>

13) SOCIABILIDAD: empatía y disfrute en la relación.	2	PAAM7 (.70) me intereso por los gustos de mis amigos PAAM1 (.55) me gusta reunirme, compartir tiempo con otros
14) PREOCUPACIÓN SOCIAL: preocupación, autocontrol y autonomía.	1,9	PPS1 (.67) me preocupó, pienso en los problemas que me rodean pfy7 (.44) autocontrol ante los impedimentos que me ponen los demás pfy8 (.42) autonomía de criterio ante las presiones
15) TAREA: innovación.	1,7	PACA3 (.70) prefiero tareas con nuevos retos
16) OTROS: respeto.	1,7	PAAM4 (.73) no me gusta burlarme de los demás
TOTAL % VARIANZA	66,30	
Clave: Subrayados los items que sólo saturan en ese factor En mayúsculas los items que saturan en primer lugar en ese factor En minúscula los items que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor.		

Seis de estos factores coinciden con el factorial pre-tratamiento, y a su vez también con el factorial total (véase cuadro resumen 10-15). Estos factores que permanecen después de la intervención son:

- ▶ En el campo valorativo del Yo:
 - ✓ *“Autoconcepto competencial”*
 - ✓ *“Autoconcepto social activo-expansivo”*
- ▶ En el campo de los *Otros*:
 - ✓ *“Autoconcepto social receptivo y de satisfacción”*
- ▶ En el campo de la *Tarea*:
 - ✓ *“Actitud ante la tarea: disponibilidad y persistencia”*
 - ✓ *“Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer”*
 - ✓ *“Actitud ante la norma: obediencia y disciplina”*.

Además de estos factores, que coinciden con el factorial pre-tratamiento, en el factorial de los datos post-tratamiento aparecen una serie de factores diferentes, que dan a la estructura factorial post mayor coherencia que la hallada antes del tratamiento (véase cuadro 10-14).

Se trata de cuatro factores del campo valorativo del YO, que agrupan los items referidos a la planificación, realización y disfrute de los proyectos personales:

- ✓ *“Interés por el mundo y las personas, persistencia y autoconfianza”*
- ✓ *“Proyectos: realización de proyectos y autoimagen física”*
- ✓ *“Proyectos: realismo y valoración personal”*
- ✓ *“Proyectos: disfrute en la planificación o imaginación de proyectos”*

En el ámbito de los *Otros* se conforman dos factores que no aparecían en el factorial pre-tratamiento pero que coinciden con la estructura básica del AURE, es

decir, con la derivada del factorial total, estos son: “*Empatía e interés hacia los próximos*”, “*Inquietud prosocial colaborativa y comunicación*”.

En este mismo ámbito se sitúan otros tres nuevos factores que también se refieren a las relaciones con los demás y que aparecen sólo en el factorial postratamiento: “*Sociabilidad: empatía y disfrute en la relación*”, “*Preocupación social: preocupación autocontrol y autonomía*”, “*Respeto*”.

Por último en lo que respecta al campo valorativo de la tarea aparece un factor denominado “*Innovación*”.

Cuadro Resumen 10-15 Coincidencias entre los factoriales del cuestionario <i>AURE-pre</i> y <i>AURE-post</i> del grupo tratamiento y el factorial de la muestra total			
CAMPOS VALORATIVOS	FACTORES GENERADOS POR EL GRUPO PRE-TRATAMIENTO	FACTORES GENERADOS POR EL GRUPO POST-TRATAMIENTO	FACTORES GENERADOS CON LA MUESTRA TOTAL
YO	AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO (Factor 6)	AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO- EXPANSIVO (Factor 6)	AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO (Factor 3)
	AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL Y DE BIENESTAR FÍSICO (Factor 3)	AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL, decisión y valentía. (Factor 5)	AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL: belleza, inteligencia, cualidades, capacidades (Factor 6)
OTROS	AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO Y DE SATISFACCIÓN (Factor 2)	AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO Y DE SATISFACCIÓN (Factor 2)	AUTOCONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO (Factor 7)
		EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS (Factor 3)	EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS. (Factor 1)
		INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA Y COMUNICACIÓN(Factor 8)	INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA (Factor 8)
	COMUNICACIÓN: apertura y preocupación social (Factor 18)		ACTITUD DE COMUNICACIÓN CON LOS PRÓXIMOS (Factor 14)
TAREA	ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad y persistencia. (Factor 1)	ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad y persistencia. (Factor 1)	ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento (Factor 2)
	ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer (Factor 4)	ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer (Factor 9)	ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer (Factor 5)
	ACTITUD ANTE LA NORMA: obediencia y disciplina. (Factor 7)	ACTITUD ANTE LA TAREA Y LA NORMA: obediencia, disciplina y esfuerzo (Factor 4)	ACTITUD ANTE LA NORMA: autoexigencia y cumplimiento normativo. (Factor 4)

10.3.5. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO 2B

La estructura factorial que se obtiene con los datos del cuestionario cuestionario *AURE* varía de antes a después de la intervención, y difiere a su vez de la estructura básica del cuestionario, que definimos en el primer estudio. Mientras la estructura factorial derivada de los datos pre-tratamiento se compone de 19 factores, que explican el 18% de la varianza, el factorial post-tratamiento resulta más claro y menos disperso, con 16 factores que explican el 25% de la varianza. La cantidad de factores obtenidos en ambos análisis y la mayor dispersión de los items viene explicada, en parte, por el tamaño de la muestra, que se reduce a los 217 sujetos del grupo de intervención, mientras que la muestra total, a partir de la que se definió la estructura básica del *AURE*, está compuesta por 1197 sujetos. No obstante, también se observan diferencias significativas atribuibles a la condición pre-post tratamiento.

El primer análisis factorial resulta más difícil de explicar, sus factores están más dispersos y se unen items en pequeños grupo y a veces de forma, aparentemente poco lógica: se mezclan items con contenidos diferentes y se separan items que tienen mucho en común. En cambio, en el análisis factorial post-tratamiento los agrupamientos obtenidos son más lógicos y clarificadores. Los alumnos no contestan por igual a los items de cada factor lógico, no se trata, por tanto, de que la familiaridad con la prueba les condicione al dar su respuesta, más bien, parece que sus respuestas se agrupan con un criterio más comprensivo que denota un mayor conocimiento de la naturaleza de los contenidos abordados en el cuestionario.

Podemos concluir, que la intervención con estos temas propicia en los alumnos una reestructuración cognitiva respecto a los contenidos abordados, que se verifica en una mayor nitidez en el agrupamiento de los item tras el tratamiento. Antes de trabajar estos contenidos, el alumno responde al cuestionario de una forma más arbitraria, con menos comprensión de los mismos, en cambio, tras la intervención, parece que comprende mejor esos conceptos, por lo que sus respuestas dan lugar a agrupamientos más coherentes, más lógicos.

Por otra parte, se observan algunas coincidencias entre los factoriales pre y post tratamiento y el factorial hallado con la muestra total. Las semejanzas son más claras y significativas entre el factorial de la muestra total y el factorial post-tratamiento, lo que nos lleva a concluir, una vez más, que el agrupamiento realizado por los sujetos después de la intervención tiene más sentido y se ajusta más a la estructura definitiva del cuestionario.

10.4. DISCUSIÓN GENERAL DEL ESTUDIO 2

Una vez validado el cuestionario *AURE*, en este segundo estudio abordamos la comprobación de la eficacia del programa del *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP*, en la mejora de las variables socioafectivas de realización personal, así como el potencial del *Cuestionario de Autoconcepto y Realización, AURE*, para captar estos cambios.

Comprobamos que el *AURE* resulta un instrumento idóneo para captar los cambios que se observan tras la aplicación del *PIECAP*, concretamente se constatan mejoras en el grupo tratamiento en los tres factores medidos por el *AURE*: *Autoconcepto y autoestima* que mide la valoración de las capacidades y cualidades, así como la satisfacción mostrada respecto a la propia identidad; *Empatía y realización social*, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás; y *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma. Estas mejoras son especialmente significativas en lo que respecta a la relación con los otros y la comunicación, así como en la autoimagen. Unida a estas mejoras, se percibe una mayor sensibilización en lo que respecta al compromiso con los seres queridos, que les lleva a estimar la necesidad de prestar mayor interés y ayuda a los otros significativos.

Tomando en cuenta los cambios por grupos de edad, destacan las mejoras observadas en los alumnos de 15 a 18 años, especialmente en lo que respecta a la actitud ante la tarea, la planificación y seguimiento de la misma, la disponibilidad y fuerza de voluntad, así como la satisfacción con el logro. También se observan mejoras en su actitud ante los otros, se perciben como más respetuosos y con mayor autocontrol en sus relaciones con los demás. Asimismo, se consideran más capaces de planear y llevar a la práctica proyectos realistas, más tolerantes y pacientes ante las dificultades y con un mayor autocontrol y capacidad de buscar alternativas ante los fracasos. No obstante, junto a esta evidente percepción de mejora, se observa en estos alumnos de mayor edad, una tendencia a ser más autocríticos tras la intervención, y esto se evidencia cuando al evaluar su relación con los otros, expresan que deberían ser más afectuosos y mostrar mayor interés por los éxitos y los gustos de las personas que aprecian.

Más moderados son los cambios observados en el grupo de transición, de 13 y 14 años, en el que los alumnos, después de la intervención, muestran una mejor autoimagen, mayor satisfacción consigo mismos y capacidad para llevar a la práctica sus proyectos, así como una mejora en su preocupación por los demás.

Por último los alumnos de menor edad experimentan un empeoramiento en la actitud ante la tarea, en la preocupación social y en la sociabilidad. Este cambio lo

atribuimos tanto al efecto de mayor autocrítica que suele producir la aplicación del programa, como a la complejidad de los contenidos que, como hemos constatado en investigaciones previas, son más adecuados para alumnos a partir de los 14 años (Hernández, Aciego y Domínguez, 1994).

Estos resultados se confirman al contrastar los cambios obtenidos en el grupo experimental, que recibió el *PIECAP*, con los percibidos en el grupo control, que no recibió el programa. Comprobamos que se observan mejoras más significativas en los alumnos que participaron en el programa *PIECAP*, frente a aquellos que no participaron en el mismo, concretamente en su actitud ante la tarea y su capacidad para emprender proyectos operativos, lo que nos lleva a concluir que los cambios observados se deben a la intervención con el programa y no a variables incontroladas.

Por otra parte, el contraste de la estructura factorial pre-tratamiento con la obtenida post-tratamiento revela el efecto del programa a nivel cognitivo, en el sentido de que propicia una reestructuración cognitiva de los contenidos del programa. Tras el programa, los alumnos reagrupan los items del cuestionario de una forma más coherente y coincidente con la estructura básica del cuestionario *AURE*, lo que indica una mayor comprensión de los contenidos y una visión más clara de las relaciones entre los mismos.

CAPÍTULO 11

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

11.1. Discusión

11.2. Conclusiones finales

11.1. DISCUSIÓN

La motivación inicial de esta investigación fue la necesidad de contar con un instrumento fiable que permitiese evaluar las mejoras de los alumnos en actitudes y valores de realización personal y social. Para dar respuesta a esta demanda, se planteó la validación del *Cuestionario de Autoconcepto y Realización Personal, AURE*, que había sido elaborado para la evaluación *pre-post* del *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Realización Personal, PIECAP*.

Este cuestionario *AURE* incluye preguntas referidas a cada uno de los temas que el programa aborda, desde el crecimiento personal, basado en la planificación y disfrute de los proyectos vitales, a la experiencia del trabajo como una forma de realización personal y un compromiso social; desde las relaciones afectivas y la necesidad de expresar y recibir respeto, aprecio y amor, hasta la implicación en la problemática social circundante y el afrontamiento de los problemas, como alternativa positiva ante la evasión de la realidad.

Del ESTUDIO 1 realizado en torno a la **Validación del Cuestionario de Autoconcepto y Realización AURE**, extraemos las siguientes conclusiones:

- Respecto al sesgo derivado de la presentación de los items del cuestionario *AURE*:
 - ☑ Con respecto posible sesgo originado por la presentación de los items, observamos que no existe una tendencia estable y consistente, a responder en función de la colocación de los items. Por tanto concluimos que el modo de presentación de los items del cuestionario no afecta significativamente a los resultados del mismo.

- Respecto a la fiabilidad del cuestionario *AURE*:
 - ☑ En cuanto a la fiabilidad de esta prueba, los análisis confirman que cumple las condiciones de estabilidad temporal y consistencia interna que nos permiten considerarlo un instrumento fiable para la evaluación de los contenidos socioafectivos que mide.

- Respecto a la estructura factorial del cuestionario:
 - ☑ La estructura factorial del *AURE* derivada de este estudio, introduce cambios que suponen una mejora significativa respecto a la estructura lógica inicial, al reagrupar coherentemente los items, simplificando y clarificando el cuestionario. Esta nueva estructura resulta fortalecida al reorganizarse en tres grandes factores:
 - A) “*Autoconcepto y autoestima*” que mide la disposición a tener una imagen positiva de sí mismo, tanto en la valoración de las capacidades y cualidades de belleza, inteligencia, eficacia, bienestar físico o habilidades sociales, como en la satisfacción mostrada respecto a su propia identidad, realización, forma de ser y a sus relaciones afectivas e interpersonales.
 - B) “*Empatía y realización social*”, definido como la inclinación a realizarse afectiva y socialmente, de manera especial, a través de las personas más íntimas y allegadas, mostrando preocupación, interés, identificación, afecto o cariño por ellas. También, a través de las buenas relaciones cotidianas con la gente del entorno, mostrando simpatía, amabilidad, humor o alegría, y sintiéndose, a su vez, gratificados por la valoración, el respeto y el afecto de ellas. Asimismo, manifestando inquietud por los problemas de los demás y ofreciendo su colaboración.
 - C) “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” que implica la disponibilidad y capacidad para afrontar problemas, para tolerar las dificultades, para aceptar las estructuras y normas establecidas, para buscar alternativas y para actuar de modo operativo, con la adecuada planificación y supervisión, como consecuencia tanto de la propia autoconfianza, como del gusto por la aventura que brota del autodesafío, del perfeccionamiento y de la superación de las dificultades, así como de contar con un adecuado nivel de autocontrol y autoexigencia.
 - ☑ Esta nueva estructura factorial, tiene mayor potencial explicativo que la estructura lógica de la que partíamos, y presenta conexiones interesantes con el Modelo *Pentatriaxios* de jerarquización de valores de Hernández (1997, 2000), al estructurarse coincidiendo con tres de los campos valorativos conceptualizados por este autor: el *Yo*, recogido en el factor denominado “*Autoconcepto y autoestima*”, los *Otros*, relacionado con la “*Empatía y realización social*” y la *Tarea*, que coincide con el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*”.

- Respecto a la evolución de la estructura factorial del *AURE* en función de la edad:
 - ☑ Se parte de una estructura factorial más compleja, obtenida con los datos de los alumnos de menor edad (grupo de 11-12 años), en la que surgen seis factores entre los que destacan *Autoconcepto* y *Afrontamiento*. A medida que aumenta la edad se observan unos agrupamientos más coherentes (grupo de 13-14 años), en los que se repiten los tres factores básicos (*Autoconcepto*, *Empatía* y *Afrontamiento*). Finalmente, en el grupo de mayor edad (15-18 años), se obtiene una estructura factorial mejor definida, más clara, más consistente y con mayores coincidencias con el factorial de la muestra total. Esta mayor coherencia en los agrupamientos factoriales al aumentar la edad, nos habla de un mayor dominio de los contenidos por parte de estos alumnos. Esta conclusión es coincidente con los resultados de estudios anteriores, que indican que las intervenciones con estos contenidos son más pertinentes con alumnos a partir de los 14 años (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

- Respecto a la validez concurrente del *AURE* con un test autoevaluativo de adaptación:
 - ☑ Las variables medidas por el Cuestionario *AURE* correlacionan moderadamente, tal como esperábamos, con las evaluadas por el Test *TAMAI*, hallándose las coincidencias más significativas entre los factores que miden ámbitos semejantes, es decir, entre el factor “*Autoconcepto y autoestima*” del *AURE* y las variables de Inadaptación personal del *TAMAI*, así como entre el factor “*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*” y las variables de Inadaptación Escolar.
 - ☑ A pesar de estas coincidencias, debidas a la cercanía de los contenidos, podemos concluir que se trata de dos pruebas claramente diferenciadas. Mientras el *TAMAI* se limita a captar los niveles de adaptación de los alumnos, lo que correspondería al nivel básico en el modelo de jerarquización de valores de Hernández (1997,2000), el *AURE* aborda contenidos más complejos, que se sitúan en un nivel superior de crecimiento y autorrealización personal, lo que lo convierte en la prueba idónea para el seguimiento de la intervención con un programa como el *PIECAP*.

Conocido el potencial del cuestionario *AURE* para la evaluación de valores de realización personal y social, pasamos a evaluar la eficacia del programa *PIECAP* en la mejora de dichas variables socioafectivas. Las conclusiones del ESTUDIO 2

dedicado a la **Evaluación de la intervención con el programa *PIECAP*** son las siguientes:

- Respecto a la eficacia del programa *PIECAP* medida por el cuestionario *AURE*:
 - ☑ Del estudio de los cambios experimentados por los alumnos que recibieron el programa, se deduce que el *PIECAP* promueve mejoras en los tres campos medidos por el *AURE*: el *Autoconcepto y autoestima*, que mide la valoración de las capacidades y cualidades, así como la satisfacción mostrada respecto a la propia identidad; *Empatía y realización social*, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás; y *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma.
 - ☑ Estas mejoras son especialmente significativas en lo que respecta a la relación con los otros y la comunicación, así como en la autoimagen.
 - ☑ Unida a estas mejoras, se percibe una mayor sensibilización en lo que respecta al compromiso con los seres queridos, que les lleva a estimar la necesidad de prestar mayor interés y ayuda a los otros significativos.
 - ☑ Asimismo se constata el potencial del Cuestionario de Autoconcepto y Realización, *AURE*, para captar estos cambios los cambios que se observan tras la aplicación del *PIECAP*.
- Respecto a los cambios en función de la variable edad:
 - ☑ Destacan las mejoras observadas en los alumnos de 15 a 18 años:
 - En la actitud ante la tarea, la planificación y seguimiento de la misma, la disponibilidad y fuerza de voluntad, así como la satisfacción con el logro.
 - En la actitud ante los otros, se perciben como más respetuosos y con mayor autocontrol en sus relaciones con los demás.
 - Asimismo, se consideran más capaces de planear y llevar a la práctica proyectos realistas, más tolerantes y pacientes ante las dificultades y con un mayor autocontrol y capacidad de buscar alternativas ante los fracasos.
 - ☑ Junto a esta evidente percepción de mejora, se observa en estos alumnos de mayor edad, una tendencia a ser más autocríticos tras la intervención, y esto se evidencia cuando al evaluar su relación con los otros, expresan

que deberían ser más afectuosos y mostrar mayor interés por los éxitos y los gustos de las personas que aprecian.

- ☑ Los cambios observados en el grupo de transición, de 13 y 14 años, son más moderados:
 - se constata una mejora en la autoimagen
 - mayor satisfacción consigo mismos
 - mayor capacidad para llevar a la práctica sus proyectos
 - mejora en su preocupación por los demás.

- ☑ Por último los alumnos de menor edad experimentan un empeoramiento en la actitud ante la tarea, en la preocupación social y en la sociabilidad. Este cambio lo atribuimos tanto al efecto de mayor autocrítica que suele producir la aplicación del programa, así como a la complejidad de los contenidos que, como hemos constatado en investigaciones previas, son más adecuados para alumnos a partir de los 14 años (Hernández, Aciego y Domínguez, 1994).

• Respecto al contraste grupo tratamiento - grupo control:

- ☑ Se observan mejoras más significativas en los alumnos que participaron en el programa *PIECAP* frente a aquellos que no participaron en el mismo, concretamente en su actitud ante la tarea y su capacidad para emprender proyectos operativos, lo que nos lleva a concluir que los cambios observados se deben a la intervención con el programa y no a variables incontroladas.

• Respecto al contraste entre la estructura factorial del *AURE-pre* y el *AURE-post* tratamiento:

- ☑ Se observan algunas coincidencias entre los factoriales pre y post tratamiento y el factorial hallado con la muestra total. Las semejanzas son más claras y significativas entre el factorial de la muestra total y el factorial post-tratamiento.

- ☑ Podemos concluir, que la intervención con estos temas propicia en los alumnos una reestructuración cognitiva respecto a los contenidos abordados, que se verifica en una mayor nitidez en el agrupamiento de los ítem tras el tratamiento. Antes de trabajar estos contenidos, el alumno responde al cuestionario de una forma más arbitraria, con menos comprensión de los mismos, en cambio, tras la intervención parece que

comprende mejor esos conceptos, por lo que sus respuestas dan lugar a agrupamientos más coherentes, más lógicos.

11.2. CONCLUSIONES FINALES

- ☑ Podemos decir que a partir de esta investigación contamos con un instrumento de sencilla aplicación, el cuestionario de Autoconcepto y Realización, *AURE*, útil:
 - Para la exploración o diagnóstico de valores de autorrealización personal y social en adolescentes.
 - Como prueba pre-post tratamiento, para la evaluación de los cambios logrados con una intervención en dichos contenidos.
- ☑ Concretamente nos permite evaluar: el “Autoconcepto y autoestima” elementos fundamentales para el ajuste personal, la “Empatía y realización social”, que incluye la satisfacción en la relación con los otros, tanto en el dar (manifestación de afecto, comunicación, preocupación y disposición de ayuda), como en el recibir (satisfacción por el afecto, valoración y respeto de los otros), y el “Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer”, que valora aspectos de planificación y disponibilidad en el quehacer; autoconfianza, tolerancia, búsqueda de alternativas, superación de problemas y autocontrol ante la tarea y la norma.
- ☑ Al abordar estas tres dimensiones, el *AURE* parte del autoconcepto como eje central del proyecto de autorrealización, pero no con un planteamiento egocéntrico, sino solidario, ya que se complementa con la proyección hacia los otros, que implica capacidad de disfrute en las relaciones afectivas, actitud de comunicación, inquietud por los problemas de los demás y disposición a colaborar (factor Empatía). Y al mismo tiempo, tiene en cuenta la necesidad de ser eficaz y disfrutar afrontando los retos que plantea un proyecto de autorrealización (factor Afrontamiento).
- ☑ El *AURE* es, en definitiva, un instrumento que responde a la necesidad planteada al inicio de esta investigación, de disponer de una prueba específica, fiable, para apresar los cambios tras la aplicación de un programa de intervención socioafectiva en valores de realización personal y social, concretamente, el Programa Instruccional para el Crecimiento y

Autorrealización Personal, *PIECAP*, de Hernández y Aciego de Mendoza (1990). Asimismo, consideramos que puede ser de utilidad en general para la evaluación de otros programas de educación socioafectiva que aborden estos contenidos.

- ☑ Además de su utilidad como instrumento de evaluación, nos ha parecido interesante resaltar su interés como actividad que incita a la reflexión antes de comenzar el programa y al finalizarlo. De este modo, podría considerarse como unidad inicial o unidad cero, que ayudaría al alumnado a tomar conciencia y reflexionar acerca de los contenidos de realización personal y social que posteriormente se abordan. Asimismo, podría actuar como unidad final de recapitulación y autoanálisis del cambio. Esta función de reflexión antes y después de la intervención se ve potenciada por una serie de preguntas abiertas que incluye el cuestionario (véase Anexo 1), a través de las que se invita al alumnado a analizarse y comentar sus intereses, preocupaciones y deseos antes de iniciar el programa, así como a expresar abiertamente su valoración de la experiencia al finalizar el mismo.
- ☑ Del estudio de los cambios experimentados por los alumnos que recibieron el programa, se deduce que el *PIECAP* promueve mejoras en los tres campos medidos por el *AURE*: el Autoconcepto y autoestima, la Empatía y realización social y el Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer.
- ☑ Estas mejoras son especialmente significativas en los alumnos de mayor edad y sobre todo, en su actitud ante la tarea, ámbito en el que mejora la planificación y seguimiento de la misma, la disponibilidad y fuerza de voluntad, así como la satisfacción con el logro. Y también, aunque de forma más moderada, en su actitud hacia los otros, aspecto en el que se perciben más respetuosos, más capaces de emprender proyectos operativos y con mayor autocontrol y valentía ante las dificultades. Junto a esta percepción de mejora se observa en estos alumnos una tendencia a ser más autoexigentes tras la intervención, especialmente al evaluar su relación con los otros.
- ☑ En cuanto a los alumnos de menor edad, los de 13 y 14 años experimentan mejoras más moderadas, mientras que en los menores de 12 años se observa un empeoramiento que atribuimos a la complejidad de los contenidos para estas edades, unida al efecto de mayor autocritica propio del post-tratamiento. Todo ello confirma, tal como habíamos concluido en estudios anteriores, que el programa es idóneo para chicos mayores de 14 años.

- ☑ Por último, se constata la incidencia del *PIECAP* a nivel cognitivo al observar la reestructuración de los factores del *AURE* que hacen los alumnos tras recibir el programa. La diferencia que se observa entre la configuración factorial pre-tratamiento y la post-tratamiento, indica que la participación en el programa favorece una mayor comprensión de los contenidos que aborda y una mayor claridad respecto a la organización de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIEGO DE MENDOZA, R. (1988): *Variables condicionantes del éxito de los Programas Instruccionales para la mejora del ajuste personal y la adaptación social y escolar*. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna (publicada en *Resumen Tesis*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, págs. 1-57)
- ACIEGO DE MENDOZA, R. y DOMÍNGUEZ, R. (1998): "Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes : diferencias según edad y sexo". *Cultura y educación* 9, págs. 113-124.
- ALKIN, M.C. (1969): "Evaluation Theory Development". *Evaluation Comment*. Nº 2, págs. 2-7.
- ALLPORT, G.W. (1961): *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ARCE, C. (1994): *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid. Síntesis.
- ASSAGIOLI, R. (1983): *Penélope o las trampas del amor*. Paris. Epi.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- BECK, A.T. (1963): "Thinking and depression: Idiosyncratic content and cognitive distortions". *Archives of General Psychiatric*, 8, págs. 324-333.
- BECK, A.T. (1970) "Cognitive Therapy: nature and relation to behavior therapy". *Behavior Therapy*, 1, págs. 184-200.
- BECK, A.T. (1974): *The development of depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: Winston-Wiley.
- BECK, A.T. (1976): "Cognitive therapy and the emotional disorders" en *International Universities Press*. New York.
- BERKOWITZ, M.W. (1985): "The role of discussion in moral education", en BERKOWITZ, M.W. y OSER, F.: *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale (NJ), LEA págs. 197-218.

- BILSKY, W. y SCHWARTZ, S. H. (1994): "Values and personality". *European Journal of Personality*, Vol.8, págs. 163-181.
- BOLAÑOS, M.C., GONZÁLEZ, M.D., JIMÉNEZ, M., RAMOS, M.E. y RODRÍGUEZ, M.I. (1994): *Programa de educación afectivo-sexual Harimaguada: Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual*. Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- BOLIVAR (1990): "Para saber más" *Cuadernos de Pedagogía*, 186, págs. 30 -32.
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda-Anaya. Madrid.
- BOSELLÓ (1993): *Escuela y valores. La educación moral*. Madrid. CCS.
- BORREGO, C. (1992): *Curriculum y desarrollo socio-personal*. Sevilla. Alfar.
- BUNES, M. y otros (1993): *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- BURNS,R.(1979): *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. Ega.
- BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, PUIG y TRILLA (1992): "Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular". *Revista de Educación*. Monográfico N° 297, págs. 97-122.
- BUXARRAIS, M.R. (1994a): "Juegos de simulación" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE Universitat de Barcelona. Grao.
- BUXARRAIS, M.R. (1994b): "Aproximación a la educación moral y reforma curricular" en Martínez, M. y Puig, J.M. (coord.) *La educación moral, perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE Universitat de Barcelona. Grao.
- BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, M., PUIG, J. y TRILLA, J. (1995): *La educación moral en Primaria y Secundaria*. Madrid. Edelvives/MEC.
- CAMP, B. W. y BASCH, M.A. (1981): *Think aloud*. Champaign. Illinois. Research Press. (Trad. cast.: SEGURA, M. (1993) *Habilidades sociales y cognitivas, un programa infantil de resolución de problemas: Piensa en voz alta*. La Laguna)
- CAMPBELL, D.T. (1963): "Social attitude and other acquired behavioural dispositions" in Koch, S. (ed.) *Psychology: a study of a science*. Vol.6 New York. McGraw-Hill.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid . Espasa Calpe.

- CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid. Grupo Anaya S.A.
- CAPOTE, M.C., LÓPEZ, M., MARTÍN, E. y PADRÓN, M. (2000): *Programa de Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la inteligencia emocional*. La Laguna. Xerach.
- CAPOTE, M. C., DOMÍNGUEZ, R., HERNÁNDEZ, C., MUÑOZ, M.C. y TORBAY, A. (2000): *Programa de Inteligencia interpersonal: Relacionándonos con Calidad*. La Laguna. Xerach.
- CARRERAS y otros (1996): *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid. Narcéa.
- CARRILLO, LÓPEZ y PAYÁ (1992): "La ética polémica en el curriculum escolar". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 15, págs. 19-23.
- CASANOVA, M^a A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995): "Modelos de evaluación de Programas Educativos". En MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (coord.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Laia. Barcelona.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid. Narcea.
- CINTA PORTILLO, M. (1994): "Habilidades Comunicativas" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- CRONBACH, L.J. (1977): *Educational Psychology*. Stanford University, Stanford, California. Harcourt Brace Jovanovich
- CRONBACH, L.J. (1980): *Toward Reform of Programm Evaluation: Aims, Methods and Intititutional Arrangements*. San Francisco. Jossey Bass.
- DEBONO, E. (1991): *Aprender a pensar*. Barcelona. Plaza y Janés.
- DE LA CABA, M^a A. (1993): "Razonamiento y construcción de valores en el aula". *Infancia y aprendizaje*, 64, págs. 73-94.
- DE LA FUENTE, J. (1999): *Educación para la construcción personal*. Bilbao. DDB.
- DE LA TORRE, S. (1994): Dimensión evaluadora de la innovación. En S. DE LA TORRE (Ed.) *Innovación curricular: procesos estrategias y evaluación*. Madrid. Dykinson S.L.
- DIENER, E. (1994): "El bienestar subjetivo". Intervención psicosocial. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Colegio Oficial del Psicólogos. Delegación de Madrid.

- DIGIUSSEPPE, R. y KASSINOVE, H. (1976): "Effects of a rational-emotive school mental health program on children emotional adjustment". *Journal of community Psychology*. Oct., Vol. 4 (4), págs. 382-387.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (1989): *Educación Infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria II*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencias.
- DOWNING, C.J. (1977): "Teaching children behavior change techniques". *Elementary school guidance and counseling*, págs. 277-283.
- DURKHEIM (1947): *La educación moral*. Buenos Aires. Losada.
- EISNER, E.W. (1981): *The Methodology of Qualitative Evaluation: the Case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford. Stanford University.
- ELLIS, A. (1962): *Reason and emotion in psychotherapy*. New York. Lyle Stewart.
- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.
- ESCAMEZ, J. y MARTÍNEZ (1993): "Actitudes valores y normas". *Aula de Innovación Educativa*. Monográfico N° 16 y 17, págs. 30-34.
- EYSENCK, H.J. y EYSENCK, S.B. (1994): *Cuestionario de personalidad (EPI)*. Madrid. TEA.
- FÁBREGAS, J.J.; GARCÍA, E. (1988): *Técnicas de autocontrol*. Madrid. Alambra.
- FARLEY, y otros (1985): *Reconceptualización of Vocational Education Program Evaluation*. University of Ohio.
- FERREIROS (1979): "Los valores en la educación". En BARTOLOMÉ, M. y otros *Educación y valores*. Madrid. I.E.P.S. Narcéa.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, attention and behaviour*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- GALCERÁN, M. M. (1992): "Identificación y análisis de valores y construcción conceptual", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, págs. 107-110.
- GALCERÁN, M. M. (1994): "El programa de filosofía para niños" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.

- GARCÍA, M^a.D. (1985): *Procedimientos Instruccionales escritos en la mejora de la adaptación: multianálisis y seguimiento*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- GARCÍA HOZ, V. (1986): *Educación personalizada*. Madrid. Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. y MEDINA, R. (1987): *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid. Rialp.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- GOLDSTEIN, A. P. y col. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- GONZÁLEZ LUCINI (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Alhambra Longman.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y educación de valores*. Alauda. Centro de apoyo para el desarrollo de la Reforma Educativa. Madrid.
- GONZÁLEZ SOLER, A. (1987): "Evaluación de Centros y Programas Educativos". *Comunidad Educativa*. Nº 151, págs. 6-9. Madrid. ICCE.
- GOÑI, A. (1996) : *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid, Fundamentos.
- GORDON, L.V. (1995): *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. Madrid. TEA Ediciones.
- GORDON, L.V. (1996): *Cuestionario de Valores Personales (SPV)*. Madrid. TEA Ediciones.
- GRASA, R. (1994): "Resolución de conflictos" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid . Cátedra.
- HALL, B.P. (1986): *The Genesis Effect: Personal and organizational transformations*. New York. Paulist Press.
- HALL, B.P. y TONNA, B. (1989): *El inventario Hall-Tonna*. Colección Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto-Bilbao. San Sebastián, Trátalo.
- HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York. Wiley

- HENERSON, M.E., LYONS, L. y TAYLOR, C. (1987): *How to measure attitudes*. University of California. Los Ángeles. Sage Publications.
- HERNÁNDEZ, P. (1983): *Rendimiento, adaptación en intervención psicoeducativa*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- HERNANDEZ, P. (1990): *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. (1ª edición 1983). Madrid. TEA Ediciones.S.A.
- HERNÁNDEZ, P. (1991): *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México. Trillas.
- HERNÁNDEZ, P. (1993): "Programa y Metaprograma en la intervención psicológica". En Beltrán y cols. (Eds.), *Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- HERNÁNDEZ, P. (1995): "Una sistematización de procedimientos para la educación afectivo-adaptativa en clase". En Pedro Hernández, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. (2ª ed.) Madrid. Narcea- ICE Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ, P. (1996): "Inteligencia adaptación y bienestar subjetivo". *Línea abierta*. Madrid. TEA Ediciones. Nº6.
- HERNÁNDEZ, P. (1997): "Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación socio-afectiva". En A. Cordero (Comp.), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid. Tea Ediciones S.A.
- HERNÁNDEZ, P. (2000): "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal". En BELTRÁN y otros (coord.) *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid. Pirámide.
- HERNÁNDEZ, P. : *Psicología de la Educación Socioafectiva*. Pendiente de publicación.
- HERNÁNDEZ P. y JIMÉNEZ J.E. (1983): *Intervención Psicoeducativa y adaptación*. La Laguna. Secretariado de publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- HERNÁNDEZ, P. y SANTANA L.E. (1988): *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona. Oikos-Tau.
- HERNANDEZ, P. y ACIEGO DE MENDOZA, R. (1990): *Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarse (PIECAP)*. (2ª Edición revisada y ampliada, 1999). Madrid. TEA Ed.

- HERNÁNDEZ, P., ACIEGO DE MENDOZA y R. GARCIA, M^a. D. (1991): "Programas de salud mental en la escuela: análisis histórico y diferencial", *Psicología General y Aplicada*, 44 (2). pags. 241-252.
- HERNANDEZ, P. y GARCIA, M^a D. (1992): *Programa Instruccional para la Evaluación y liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir (PIELE)*. Madrid. TEA Ed.
- HERNÁNDEZ, P., ACIEGO DE MENDOZA, R. y DOMÍNGUEZ, R. (1994): "Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (3), pags. 339-347.
- HERNÁNDEZ, P., GARCIA, M^a. D. y ACIEGO DE MENDOZA, R. (1995): "El diseño instruccional aplicado a los objetivos afectivo sociales de los alumnos y del profesor". En HERNÁNDEZ, P. *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid. Narcea.
- HERNÁNDEZ, P., ACIEGO DE MENDOZA, R. y DOMÍNGUEZ, R. (1997): "Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores". *Infancia y Aprendizaje*, 78, pags. 107-117.
- HERNÁNDEZ, P., MUÑOZ de BUSTILLO y GARCÍA (1998): "Mejorando el clima del aula". *Revista Interuniversitaria de psicología de la Educación*. Nº 1, págs. 191-214.
- HERNÁNDEZ, P. Y ACIEGO DE MENDOZA, R. (1999): *IDAFE: Dando pasos para la autorrealización*. La Laguna. TAFOR.
- HERNÁNDEZ, P. y CAPOTE, M^a C. (1999): "Valores y bienestar subjetivo". Comunciación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica. Santiago de Compostela. Distribuidora SEK, S.A.
- HERNÁNDEZ, P. y HERNÁNDEZ-JORGE, C. (1999): Retratos psicológicos y bienestar subjetivo individual. Comunciación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación: Orientación e Intervención Psicopedagógica. Santiago de Compostela. Distribuidora SEK, S.A.
- HERNÁNDEZ, P. y CAPOTE, M^a C. (2000): "Modelo guía y estrategias para el desarrollo de valores comportamentales". Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portuguésde Psicología. Santiago de Compostela.
- HERNÁNDEZ JORGE, C. (1996): *La intervención psicoeducativa: los metaprogramas*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

- HOFFMAN, N. (1984): "Attitude change and cognitive therapy". In Hoffman (Ed.) *Foundations of cognitive Therapy: Theoretical methods and practical applications*.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid. Anaya.
- KEINY, S. (1985): "Action-research in the school: a case study", *Journal of education*. Cambridge.
- KOHLBERG, L. (1976): "Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach". En T. LICKONA (Ed.) *Moral development and behavior*. New York; Holt, Rinehart and Wiston.
- KOHLBERG, L. (1981): *Essays on moral development. Vol 1. The philosophy of Moral development*. San Francisco: Harper Row.
- KARTHWOHL, D. R.; BLOOM, B.S. y MASÍA, B.B. (1973): *Taxonomía de objetivos de la educación. Ámbito de la afectividad*. Marfil. Alcoy.
- LAZARUS, R.S. (1968): "Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations" en W. J. Arnold (eds.): *Nebraska Symposium on motivation*, Lincoln. University of Nebraska Press.
- LEVY, S. y GUTTMAN, L. (1974): *Values and attitudes or israeli High School youth*. Israel Institute of Applied Social Research. Jerusalem.
- LEVINE, J.M. y PAVELCHACK, M.A. (1984): "Conformité et obeissance " en Varios: *Psychologie Sociale*.P.U.F. París.
- LIPMAN, M. y otros (1988): *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- LÓPEZ, S. (1994): "Autorregulación" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- LLORCA, M. (1994): *Flexibilidad y rigidez en el rol de género*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna
- MACHARGO, J. (coord.); ALONSO, E.; PÉREZ, F. (1997): *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (PADA 2)*. Madrid. Escuela Española.
- MARTÍN, E., MUÑOZ M^a C., PADRÓN, M. Y RODRÍGUEZ, T. (2000): *Programa de inteligencia práctica: pensando desde lo cotidiano*. La Laguna. Xerach.

- MARTÍN, X. (1994): "Role-playing" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- MARTÍNEZ, M. (1993): "La evaluación en educación moral". *Aula. Monográfico: Actitudes, valores y normas*. Nº 16-17; págs. 41-47.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG J.M. (coord.) (1994): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- MASLOW, A. (1959): *New knowledge in human values*. New York. Harper.
- MASLOW, A. (1979): *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Kairós. Barcelona.
- MASNOU, F. (1994): "Prosocialidad" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en J. GIMENO y A. PÉREZ (Edit), *La enseñanza su Teoría y Práctica*. Madrid. Akal Universitaria.
- McGUIRE, W.J. (1968): "Personality and susceptibility to social influence". In E.F. BAGOLTA & W. LAMBERT (Eds.), *Handbook of personality theory and research*. Rand McNally. Chicago.
- McGUIRE, W.J. (1969): "The nature of attitudes and attitude change". In B. LINDZEY & E. ARANSON (Eds.)
- McKERNAN, J. (1991): *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London. Kogan Page.
- MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (coord.), *Evaluación de Programas educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas.
- MEICHEMBAUM D.H. y GOODMAN J. (1971): "Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control". *Journal of Abnormal Psychology*.
- MICHELSON, L. y col.(1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.
- MISCHEL, W. y MISCHEL, H. (1976): "A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation". En T. LICKONA (Ed.) *Moral development and behaviour*. New York; Holt, Rinehart and Winston.

- MORRIS, C.W. (1956): *Varieties of human value*. Chicago, IL. University of Chicago Press.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, C. (1995): *Intervención en la mejora del clima del aula*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- MUSITU, G.; GARCÍA, F. y GUTIÉRREZ, M. (1994): *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Madrid. TEA.
- NEVO, D. (1991): "Combining internal and external evaluation: a case for school-based evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), págs. 87-98.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, P. (1996): *Valores y educación*. Barcelona. Ariel
- OSGOOD, CH.E.; SUCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H. (1976): "El diferencial semántico como instrumento de medida" en C.H. WAINERMAN (Ed.) : *Escalas de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires. Nueva Visión; págs. 331-369.
- OWENS, T.R. (1973): "Educational evaluation by adversary proceedings". HOUSE, E.R. (Comp.), *School Evaluation: the Politics and Process*. Berkeley. McCutchan.
- PADRÓN, M. (1999): *Proyecto docente Psicología de la Educación socioafectiva*. Universidad de La Laguna.
- PALLARÉS, M. (1977): *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Barcelona. Ceac.
- PANTOJA, L. (1989): *La autorregulación científica de la conducta: teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977): "Evaluation illumination" G.Y. GLASS (Ed.) *Evaluation Studies Review Annual*, Nº 1. págs. 140-157. Beverly Hills. California. Sage.
- PAYÁ, M. (1992): "Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, págs. 85-91.
- PAYÁ, M. (1994): "Discusión de dilemas" en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- PEPPER, S.C. (1958): *The sources of value*. Berkeley CA. University of California Press.
- PÉREZ-DELGADO, E.; SOLER, M.J.; y SIRERA, F. (1992): "Factores que influyen en la capacidad de razonamiento sociomoral en población adulta. Estudio piloto realizado con el 'Cuestionario de problemas sociomorales' (DIT) aplicado a

- población española”. *Análisis y Modificación de conducta* , Vol.18. nº 61, págs. 675-696.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1995): *Tratado de educación personalizada: Diagnóstico evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Rialp.
- PETERS, R.S. (1982): “La educación y el hombre educado” en Varios: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentimiento crítico*. Narcea. Madrid.
- PIAGET, J. (1932): *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Trad. cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella, 1971).
- PINILLOS, J.L. (1990): *Cuestionario de Personalidad (CEP)*. Madrid. TEA.
- PUIG ROVIRA, J. (1993): "Actitudes valores y normas", *Aula de Innovación Educativa* Monográfico Nº 16 y 17, págs.13-18.
- RATHS, L.E.; HARMIN M. y SIMON S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. Editorial Hispano Americana.
- REST, J.R. (1979): *Development in judging moral issues*. Minneapolis. University of Minnesota.
- ROKEACH, M.(1973): *The nature of human values*. New York. Free Press.
- ROMÁN SÁNCHEZ y GARCÍA VILLAMISAR Eds. (1990): *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia. Promolibro.
- ROSS, R. y FABIANO, E. (1985): *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Inst. Social Sciences, Johnson City.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1989): *Evaluación: Un Enfoque Sistemático para Programas Sociales*. México. Trillas.
- SALINAS, H. y PUIG, J.M. (1994): “Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo” en MARTÍNEZ Y PUIG (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. DDB. Bilbao.
- SANTOLARIA, F.F. (1987): “Consideraciones sobre la educación moral actual” en JORDÁN, J.A.; SANTOLARIA, F.F. (eds.): *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*.

- SCHRAMM, C. (1990): "Valores Y Reforma Educativa". *Bordón* nº42 (3), págs. 267-273.
- SCHWARTZ, S. H. y BILSKY (1987): "Toward a universal psychological structure of human values". *Journal of personality and social*, 53; 550-562.
- 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*. Vol.25, págs. 1-65. Londres. Academic Press.
- SCOTT, W.A. (1965): *Values and organizations*. Chicago, IL. Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1967): "The methodology of evaluation" in R.M TYLER; R.M. GAGNE y M. SCRIVEN, *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand McNally.
- SEGURA, M.; ARCAS, M.; MESA, J.R. (1998): *Programa de Competencia social*. Materiales curriculares Innova. Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- SERRANO, G (1984): "Problemática psicosocial de los valores humanos". *Boletín de Psicología*, 3, págs. 9-46.
- SHERIF, M. y HOVLAND, C. (1961): *Social Judgement: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Yale University Press. New Haven.
- SIMPSON, E.L. (1974): "Moral development research: a case study of scientific cultural bias". *Moral development*, 17, pags. 81-106.
- SPIVACK, G. Y SHURE, M. B. (1974): *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco. Jossey Bass.
- STAKE, R.E. (1967): "The countenance of education evaluation". *Teachers College Record*, Nº 68, págs 523-44.
- STAKE, R.E. (1975): *Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach*. Columbus. Charles E. Merrill.
- STAMPS, L.W. (1973): "The effects of intervention techniques on children's fear of failure behaviour". *Journal of Genetic Psychology*, 123; pags. 85-97.
- STTUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós-MEC.
- SUCHMAN, E. A. (1967): *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York. Russel Sage Foundation.

- TABERNER, J.; BOLIVAR, A. y VENTURA, M. (1995): *Formación ético cívica y Educación Secundaria Obligatoria*. Proyecto Sur. Granada.
- TALMAGE, H. (1982): "Evaluation of Programs". En *Encycloedia of Educational Research*. AERA, New York. McMillan.
- TIDWELL, R. y BACHUS V.A. (1977): "Group counselling for aggressive school children". *Elementary school guidance and counselling*, 12 (1).
- TRILLA, J. (1991): "Procedimientos de la neutralidad activa", en MARTÍNEZ, M., y PUIG, J. (coord.) *La Educación Moral*. Barcelona. Grao.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós (Colección Papeles de Pedagogía). Barcelona.
- TYLER, R.W. (1973): *Principios Básicos del Curriculum*. Buenos Aires. Troquel.
- VILAR, J. (1992): "El diagnóstico de situación, una técnica para el análisis de alternativas y la valoración de sus consecuencias". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, págs. 99-105.
- WEINER, B. (1972): *Theories of motivation*. Chicago. Rand McNally.
- WEIS, C.H. (1975): *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México. Trillas.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionarios AURE-pre y AURE-post

Anexo 2: Hoja de Cómputo Manual

ANEXO 1: CUESTIONARIOS AURE-PRE Y AURE-POST

En este primer anexo incluimos los cuestionarios AURE-pre y AURE-post intervención.

Nos pareció oportuno adjuntar el cuestionario completo, a pesar de que nuestro estudio se ha centrado exclusivamente en el análisis de los items con formato de Diferencial Semántico. Como se puede observar en este anexo, ambas escalas, AURE-pre y AURE-post, constan también de un apartado de preguntas abiertas. En el AURE-pre estas cuestiones indagan acerca de los intereses, cualidades, defectos, dificultades y deseos de los jóvenes, así como sus expectativas ante la intervención. En el AURE-post, las preguntas abiertas tratan de recoger una valoración del alumnado acerca de su participación en el programa, al preguntarles por lo más útil e interesante y lo menos interesante de la experiencia.

AURE: Autoconcepto y Realización

(P. Hernández, R. Aciego de Mendoza y R. Domínguez)
Universidad de La Laguna

Nombre y Apellidos: _____ edad: _____

Centro: _____ curso: _____ fecha: _____

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a reflexionar sobre ti mismo: "*cómo soy*", "*cuáles son mis principales proyectos e ilusiones*", "*qué dificultades tengo*", "*cómo es mi relación con los demás*"...

Para que este objetivo pueda ser alcanzado es necesario que respondas con absoluta **sinceridad**. No te lo pienses demasiado, contesta de forma espontánea lo primero que te sugieran las preguntas formuladas.

- 1) ¿Cuáles son tus **intereses**, tus aficiones, tus hobbies, tus actividades de tiempo libre o de ocio (en el recreo, después de clase, los fines de semana, durante las vacaciones)?

--

- 2) Señala las tres **cualidades** que más te gusten de ti mismo:

--	--	--

Señala ahora los tres aspectos o características que menos te gustan de ti mismo, aquellos en los que si pudieras **te gustaría cambiar**:

--	--	--

3) ¿Cuáles son tus principales problemas y *dificultades* en la vida?

4) ¿Cuáles son tus mayores *deseos*? ¿Qué es lo que más te gustaría conseguir?

Lo que se te pide a partir de aquí es que indiques el grado de identificación con las afirmaciones que se hacen. Sólo tendrás que marcar con un redondel en que medida te identificas o estás de acuerdo con las afirmaciones que van apareciendo en el cuestionario.

Un ejemplo:

0. Me gusta escuchar música "rock"	1 2 3 4 5	Me aburre escuchar música "rock"
------------------------------------	-----------	----------------------------------

Si realmente te gusta mucho escuchar música "rock", marcarías con un redondel el número que está más cerca de esta frase. Es decir, el número ①.

Si por el contrario escuchar música "rock" te aburre mucho, tendrías que marcar con un redondel el número que está más cerca de esta otra frase. Es decir el número ⑤.

El número ② lo marcarías si te gusta escuchar música "rock", pero no tanto como para considerarla entre tus principales aficiones.

Del mismo modo, marcarías el número ④ cuando escuchar música "rock" es algo que te aburre, pero no tanto como para poner un 5 .

Por último, marcarías el número ③ cuando se trate de una situación intermedia: ni te gusta ni te disgusta.

Si tienes alguna duda pregunta al instructor y *espera a que éste te indique seguir* adelante.

1. Me siento satisfecho y a gusto conmigo mismo.	1 2 3 4 5	Me siento insatisfecho y a disgusto conmigo mismo.
2. Quiero ser como soy, tal como soy ahora.	1 2 3 4 5	Quisiera ser de otra manera, distinto a como soy ahora.
3. Soy una persona con muchas cualidades.	1 2 3 4 5	Soy un persona con muchos fallos y defectos.
4. Me siento, generalmente, muy capaz.	1 2 3 4 5	Me siento, muchas veces, un inútil.
5. Soy afortunado, todo me sale bien.	1 2 3 4 5	Soy desafortunado, todo me sale mal.
6. Soy inteligente.	1 2 3 4 5	Soy torpe.
7. Soy guapo.	1 2 3 4 5	Soy feo.
8. Soy una persona físicamente fuerte.	1 2 3 4 5	Soy una persona físicamente débil.
9. Soy una persona sana, con buena salud.	1 2 3 4 5	Soy una persona enfermiza, con trastornos y molestias corporales.
10. Soy alegre, divertido	1 2 3 4 5	Soy triste, aburrido.
11. Tengo buen humor, ánimo, serenidad	1 2 3 4 5	Tengo mal humor, desánimo, irritación.
12. Soy simpático, gracioso	1 2 3 4 5	Soy antipático, seco.
13. Soy amable con los demás	1 2 3 4 5	Soy hosco y cortante con los demás.
14. Me siento amado y querido por los demás.	1 2 3 4 5	Siento que los demás no me quieren, me siento despreciado.
15. Siento que soy valorado y tenido en cuenta por los demás.	1 2 3 4 5	Generalmente siento que los otros apenas me tienen en cuenta, que me marginan.
16. Considero que los demás generalmente me respetan y me tratan bien.	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me insultan y se burlan de mí.
17. Considero que los demás muchas veces me hacen favores y me ayudan	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me hacen faenas y me fastidian.
18. Me gusta reunirme y compartir mi tiempo con otras personas.	1 2 3 4 5	Prefiero estar sólo o con muy poca gente.

19. Me suelo interesar por conocer los problemas y las ilusiones de mis familiares o amigos.	1 2 3 4 5	No me preocupo por conocer los problemas o las ilusiones de mis familiares o amigos.
20. Suelo colaborar y ayudar a mis amigos ante cualquier problema o tarea.	1 2 3 4 5	Rara vez he ayudado o he colaborado en los problemas o en las tareas de mis amigos.
21. Me siento muy alegre cuando a un familiar o amigo le salen bien las cosas.	1 2 3 4 5	No puedo evitar cierta envidia cuando a un familiar o amigo le sale algo bien.
22. Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga suelo preocuparme en conocer y tener en cuenta lo que a él o a ella le apetece.	1 2 3 4 5	Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga siempre quiero hacer lo que a mí me apetece.
23. Siento un especial cariño y amor hacia determinadas personas.	1 2 3 4 5	Sinceramente, he de reconocer que no siento cariño o amor hacia nadie.
24. Suelo hablar con mis familiares o amigos de mis problemas, intereses o dificultades.	1 2 3 4 5	Rara vez hablo con mis familiares o amigos de mis problemas, intereses o dificultades.
25. Me preocupan y suelo pensar en los problemas que existen a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	Realmente no me preocupan y suelo pensar poco en los problemas que existen a mi alrededor.
26. Suelo hablar con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	Rara vez hablo con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor o en el mundo en general.
27. Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas.	1 2 3 4 5	Pienso que poco o nada puedo yo hacer para solucionar los problemas de otras personas.
28. Suelo realizar actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.	1 2 3 4 5	Rara vez realizo actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.
29. Suelo estar entretenido y animado con cualquier cosa que hago.	1 2 3 4 5	Suelo aburrirme fácilmente con cualquier cosa que hago.
30. El mundo, la gente, las cosas en general, me suelen resultar interesantes y me entretienen.	1 2 3 4 5	El mundo, la gente, las cosas en general, me suelen resultar de poco interés y me aburren.
31. Suelo disfrutar pensando y viéndome en el futuro.	1 2 3 4 5	No suelo disfrutar imaginándome o viéndome en el futuro.

32. Suelo pasarlo bien imaginando cosas que podría hacer.	1 2 3 4 5	Apenas se me ocurren cosas que podría hacer.
33. Soy valiente	1 2 3 4 5	Soy miedoso, cobarde.
34. Soy decidido	1 2 3 4 5	Soy indeciso
35. Mis ideas y proyectos son realistas y fáciles de llevar a cabo.	1 2 3 4 5	Mis ideas y proyectos son fantasiosos y difíciles de llevar a cabo.
36. Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente llevo a la práctica.	1 2 3 4 5	Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente no pongo en práctica.
37. Suelo entretenerme y disfrutar más actuando que pensando en ideas o proyectos.	1 2 3 4 5	Suelo entretenerme y disfrutar más pensando en ideas o proyectos que actuando.
38. Generalmente tengo buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea.	1 2 3 4 5	Generalmente muestro poca disponibilidad o escaso interés ante cualquier trabajo o tarea.
39. Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que voy a ser capaz de hacerlo y actúo con confianza.	1 2 3 4 5	Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que va a ser tan difícil que abandono o actúo con inseguridad.
40. Prefiero las tareas que supongan nuevos retos y dificultades.	1 2 3 4 5	Prefiero las tareas que me sean familiares y que ya conozca.
41. Me esfuerzo por llevar a cabo lo que me propongo aunque tenga dificultades.	1 2 3 4 5	Me desanimo y abandono fácilmente lo que me había propuesto cuando surgen dificultades.
42. Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, hago un gran esfuerzo por lograrlo.	1 2 3 4 5	Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, lo doy por bueno y me quedo satisfecho.
43. Suelo ser constante y persistente en el trabajo, tarea o estudio que inicio.	1 2 3 4 5	Suelo ser variable y pronto me canso con el trabajo, tarea o estudio que inicio.
44. Antes de iniciar cualquier trabajo o tarea me gusta dejar muy claro lo que voy a hacer y cómo lo voy a hacer.	1 2 3 4 5	Suelo iniciar cualquier trabajo o tarea sin pararme a considerar qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer.
45. Antes de comenzar un trabajo o estudio, suelo tener a mano y ordenados los materiales que voy a utilizar.	1 2 3 4 5	Muchas veces, cuando estoy trabajando, me dedico a ordenar o a buscar materiales que necesito, por no haberlo hecho al principio.

46. Durante el trabajo o estudio, suelo consultar y aclarar lo que no entiendo y corregir lo que voy haciendo mal.	1 2 3 4 5	Durante el trabajo o estudio, no suelo pararme a aclarar o consultar las dudas o los errores, sino que sigo adelante.
47. Soy ordenado y cuidadoso con las cosas.	1 2 3 4 5	Soy desordenado y descuidado con las cosas.
48. Normalmente me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.	1 2 3 4 5	Normalmente no me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.
49. Soy obediente	1 2 3 4 5	Soy desobediente.
50. Soy disciplinado	1 2 3 4 5	Soy indisciplinado
51. Soy trabajador	1 2 3 4 5	Soy vago
52. No me gusta burlarme de la gente, ni "tomarle el pelo" a nadie.	1 2 3 4 5	Suelo burlarme y "tomarle el pelo" a algunos compañeros o amigos.
53. Suelo ser tolerante y paciente ante las dificultades que encuentro.	1 2 3 4 5	Me suelo desesperar y tengo poca paciencia cuando encuentro dificultades.
54. Cuando algo me sale mal, me tranquilizo y busco nuevas soluciones.	1 2 3 4 5	Cuando algo me sale mal, suelo darle muchas vueltas y no me conformo.
55. Tengo control de mi mismo: cuando alguien me pone dificultades o pegas, suelo reaccionar con serenidad y amigablemente.	1 2 3 4 5	Me falta control de mi mismo: cuando alguien me pone dificultades o pegas, reacciono con brusquedad y agresivamente.

ACTITUD HACIA LA INTERVENCIÓN

1. Me resultan muy interesantes los temas que se han tratado en este cuestionario.	1 2 3 4 5	Me resulta de poco interés los temas que se han tratado en este cuestionario.
2. Estaría dispuesto a formar parte de un grupo en el que se trabaje sobre los temas que se han tratado en este cuestionario	1 2 3 4 5	No me apetece formar parte de un grupo en el que se trabaje sobre los temas que se han tratado en este cuestionario.
3. Personalmente pienso que el trabajar en grupo sobre estos temas me sería de gran ayuda.	1 2 3 4 5	Personalmente pienso que el trabajar en grupo sobre estos temas no me ayudaría en nada, solo perdería el tiempo.
4. Creo que si me lo propongo, yo puedo cambiar y mejorar.	1 2 3 4 5	Por mucho que me lo proponga, difícilmente puedo cambiar y mejorar.
5. Estoy dispuesto a hacer un esfuerzo importante, en el trabajo sobre estos temas, con tal de sentirme más seguro, contento y capaz de disfrutar de la vida y con los demás.	1 2 3 4 5	Me costaría hacer un esfuerzo importante, en el trabajo con estos temas, aunque pueda sentirme más seguro, contento y capaz de disfrutar de la vida y con los demás

En ese espacio puedes escribir cualquier otra cosa que consideres oportuna:

<input type="radio"/>	_____

<input type="radio"/>	_____

AURE: Autoconcepto y Realización

(P. Hernández, R. Aciego de Mendoza y R. Domínguez)
Universidad de La Laguna

Cuestionario Post-tratamiento

Nombre y Apellidos: _____ edad: _____

Colegio: _____ curso: _____ fecha: _____

De nuevo te pedimos que contestes este cuestionario sobre *tu forma de ser, tus proyectos, tus dificultades, tus relaciones con los demás, etc.*

Nos interesa mucho conocer **cómo te encuentras ahora** después de haber pasado este tiempo.

Es necesario que respondas con absoluta **sinceridad**.

Lo que se te pide a partir de aquí es que indiques el grado de identificación con las afirmaciones que se hacen. Sólo tendrás que marcar con un redondel en que medida te identificas o estás de acuerdo con las afirmaciones que van apareciendo en el cuestionario.

Un ejemplo:

0. Me gusta escuchar música "rock"	1 2 3 4 5	Me aburre escuchar música "rock"
------------------------------------	-----------	----------------------------------

Si realmente te gusta mucho escuchar música "rock", marcarías con un redondel el número que está más cerca de esta frase. Es decir, el número ①.

Si por el contrario escuchar música "rock" te aburre mucho, tendrías que marcar con un redondel el número que está más cerca de esta otra frase. Es decir el número ⑤.

El número ② lo marcarías si te gusta escuchar música "rock", pero no tanto como para considerarla entre tus principales aficiones.

Del mismo modo, marcarías el número ④ cuando escuchar música "rock" es algo que te aburre, pero no tanto como para poner un 5.

Por último, marcarías el número ③ cuando se trate de una situación intermedia: ni te gusta ni te disgusta.

Si tienes alguna duda pregunta al instructor y **espera a que éste te indique seguir adelante**.

1. Me siento satisfecho y a gusto conmigo mismo.	1 2 3 4 5	Me siento insatisfecho y a disgusto conmigo mismo.
2. Quiero ser como soy, tal como soy ahora.	1 2 3 4 5	Quisiera ser de otra manera, distinto a como soy ahora.
3. Soy una persona con muchas cualidades.	1 2 3 4 5	Soy un persona con muchos fallos y defectos.
4. Me siento, generalmente, muy capaz.	1 2 3 4 5	Me siento, muchas veces, un inútil.
5. Soy afortunado, todo me sale bien.	1 2 3 4 5	Soy desafortunado, todo me sale mal.
6. Soy inteligente.	1 2 3 4 5	Soy torpe.
7. Soy guapo.	1 2 3 4 5	Soy feo.
8. Soy una persona físicamente fuerte.	1 2 3 4 5	Soy una persona físicamente débil.
9. Soy una persona sana, con buena salud.	1 2 3 4 5	Soy una persona enfermiza, con trastornos y molestias corporales.
10. Soy alegre, divertido	1 2 3 4 5	Soy triste, aburrido.
11. Tengo buen humor, ánimo, serenidad	1 2 3 4 5	Tengo mal humor, desánimo, irritación.
12. Soy simpático, gracioso	1 2 3 4 5	Soy antipático, seco.
13. Soy amable con los demás	1 2 3 4 5	Soy hosco y cortante con los demás.
14. Me siento amado y querido por los demás.	1 2 3 4 5	Siento que los demás no me quieren, me siento despreciado.
15. Siento que soy valorado y tenido en cuenta por los demás.	1 2 3 4 5	Generalmente siento que los otros apenas me tienen en cuenta, que me marginan.
16. Considero que los demás generalmente me respetan y me tratan bien.	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me insultan y se burlan de mí.
17. Considero que los demás muchas veces me hacen favores y me ayudan	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me hacen faenas y me fastidian.
18. Me gusta reunirme y compartir mi tiempo con otras personas.	1 2 3 4 5	Prefiero estar sólo o con muy poca gente.

19. Me suelo interesar por conocer los problemas y las ilusiones de mis familiares o amigos.	1 2 3 4 5	No me preocupo por conocer los problemas o las ilusiones de mis familiares o amigos.
20. Suelo colaborar y ayudar a mis amigos ante cualquier problema o tarea.	1 2 3 4 5	Rara vez he ayudado o he colaborado en los problemas o en las tareas de mis amigos.
21. Me siento muy alegre cuando a un familiar o amigo le salen bien las cosas.	1 2 3 4 5	No puedo evitar cierta envidia cuando a un familiar o amigo le sale algo bien.
22. Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga suelo preocuparme en conocer y tener en cuenta lo que a él o a ella le apetece.	1 2 3 4 5	Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga siempre quiero hacer lo que a mí me apetece.
23. Siento un especial cariño y amor hacia determinadas personas.	1 2 3 4 5	Sinceramente, he de reconocer que no siento cariño o amor hacia nadie.
24. Suelo hablar con mis familiares o amigos de mis problemas, intereses o dificultades.	1 2 3 4 5	Rara vez hablo con mis familiares o amigos de mis problemas, intereses o dificultades.
25. Me preocupan y suelo pensar en los problemas que existen a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	Realmente no me preocupan y suelo pensar poco en los problemas que existen a mi alrededor.
26. Suelo hablar con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	Rara vez hablo con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor o en el mundo en general.
27. Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas.	1 2 3 4 5	Pienso que poco o nada puedo yo hacer para solucionar los problemas de otras personas.
28. Suelo realizar actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.	1 2 3 4 5	Rara vez realizo actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.
29. Suelo estar entretenido y animado con cualquier cosa que hago.	1 2 3 4 5	Suelo aburrirme fácilmente con cualquier cosa que hago.
30. El mundo, la gente, las cosas en general, me suelen resultar interesantes y me entretienen.	1 2 3 4 5	El mundo, la gente, las cosas en general, me suelen resultar de poco interés y me aburren.
31. Suelo disfrutar pensando y viéndome en el futuro.	1 2 3 4 5	No suelo disfrutar imaginándome o viéndome en el futuro.

32. Suelo pasarlo bien imaginando cosas que podría hacer.	1 2 3 4 5	Apenas se me ocurren cosas que podría hacer.
33. Soy valiente	1 2 3 4 5	Soy miedoso, cobarde.
34. Soy decidido	1 2 3 4 5	Soy indeciso
35. Mis ideas y proyectos son realistas y fáciles de llevar a cabo.	1 2 3 4 5	Mis ideas y proyectos son fantasiosos y difíciles de llevar a cabo.
36. Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente llevo a la práctica.	1 2 3 4 5	Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente no pongo en práctica.
37. Suelo entretenerme y disfrutar más actuando que pensando en ideas o proyectos.	1 2 3 4 5	Suelo entretenerme y disfrutar más pensando en ideas o proyectos que actuando.
38. Generalmente tengo buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea.	1 2 3 4 5	Generalmente muestro poca disponibilidad o escaso interés ante cualquier trabajo o tarea.
39. Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que voy a ser capaz de hacerlo y actúo con confianza.	1 2 3 4 5	Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que va a ser tan difícil que abandono o actúo con inseguridad.
40. Prefiero las tareas que supongan nuevos retos y dificultades.	1 2 3 4 5	Prefiero las tareas que me sean familiares y que ya conozca.
41. Me esfuerzo por llevar a cabo lo que me propongo aunque tenga dificultades.	1 2 3 4 5	Me desanimo y abandono fácilmente lo que me había propuesto cuando surgen dificultades.
42. Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, hago un gran esfuerzo por lograrlo.	1 2 3 4 5	Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, lo doy por bueno y me quedo satisfecho.
43. Suelo ser constante y persistente en el trabajo, tarea o estudio que inicio.	1 2 3 4 5	Suelo ser variable y pronto me canso con el trabajo, tarea o estudio que inicio.
44. Antes de iniciar cualquier trabajo o tarea me gusta dejar muy claro lo que voy a hacer y cómo lo voy a hacer.	1 2 3 4 5	Suelo iniciar cualquier trabajo o tarea sin pararme a considerar qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer.
45. Antes de comenzar un trabajo o estudio, suelo tener a mano y ordenados los materiales que voy a utilizar.	1 2 3 4 5	Muchas veces, cuando estoy trabajando, me dedico a ordenar o a buscar materiales que necesito, por no haberlo hecho al principio.

46. Durante el trabajo o estudio, suelo consultar y aclarar lo que no entiendo y corregir lo que voy haciendo mal.	1 2 3 4 5	Durante el trabajo o estudio, no suelo pararme a aclarar o consultar las dudas o los errores, sino que sigo adelante.
47. Soy ordenado y cuidadoso con las cosas.	1 2 3 4 5	Soy desordenado y descuidado con las cosas.
48. Normalmente me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.	1 2 3 4 5	Normalmente no me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.
49. Soy obediente	1 2 3 4 5	Soy desobediente.
50. Soy disciplinado	1 2 3 4 5	Soy indisciplinado
51. Soy trabajador	1 2 3 4 5	Soy vago
52. No me gusta burlarme de la gente, ni "tomarle el pelo" a nadie.	1 2 3 4 5	Suelo burlarme y "tomarle el pelo" a algunos compañeros o amigos.
53. Suelo ser tolerante y paciente ante las dificultades que encuentro.	1 2 3 4 5	Me suelo desesperar y tengo poca paciencia cuando encuentro dificultades.
54. Cuando algo me sale mal, me tranquilizo y busco nuevas soluciones.	1 2 3 4 5	Cuando algo me sale mal, suelo darle muchas vueltas y no me conformo.
55. Tengo control de mi mismo: cuando alguien me pone dificultades o pegas, suelo reaccionar con serenidad y amigablemente.	1 2 3 4 5	Me falta control de mi mismo: cuando alguien me pone dificultades o pegas, reacciono con brusquedad y agresivamente.

VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

1. Me han resultado muy interesantes los temas que se han tratado en las sesiones.	1 2 3 4 5	Me han resultado poco interesantes los temas que se han tratado en las sesiones.
2. Me he esforzado y he puesto un gran interés en el trabajo sobre estos temas.	1 2 3 4 5	Sinceramente no me he esforzado y he puesto escaso interés en el trabajo sobre estos temas.
3. He hecho un gran esfuerzo para cambiar y mejorar.	1 2 3 4 5	No he hecho el suficiente esfuerzo por cambiar y mejorar.
4. El trabajar en grupo sobre estos temas me ha resultado interesante y eficaz.	1 2 3 4 5	El trabajar en grupo sobre estos temas me ha resultado de escaso interés e ineficacia.
5. Las actividades que hemos realizado mientras tratábamos estos temas (conversar, escuchar la historia, teatro, etc.) me han resultado muy entretenidas e interesantes.	1 2 3 4 5	Las actividades que hemos realizado mientras tratábamos estos temas (conversar, escuchar la historia, teatro, etc.) me han resultado aburridas y de escaso interés.
6. Estoy muy contento con el monitor que ha estado con nosotros pues ha sabido llevar bien las sesiones.	1 2 3 4 5	Estoy muy descontento con el monitor que ha estado con nosotros pues no ha sabido llevar bien las sesiones..
7. Ahora, después de haber trabajado sobre estos temas, me siento más seguro, contento y capaz de disfrutar de la vida y con los demás.	1 2 3 4 5	Ahora, después de haber trabajado sobre estos temas, no me siento ni más seguro, ni más contento, ni más capaz de disfrutar de la vida y de los demás que antes

- ◆ Selecciona aquellas dos ideas o experiencias que te hayan resultado **más útiles e interesantes** de todo lo que hemos compartido durante estas sesiones:

--	--

- ◆ Selecciona aquellas dos cosas que, por el contrario, te hayan resultado **menos interesantes o inadecuadas** de todo lo que hemos compartido durante estas sesiones:

--	--

ANEXO 2: HOJA DE CÁLCULO MANUAL

En este segundo anexo hemos incluido un formato de Hoja de Cálculo simplificada que puede ser de utilidad para la corrección de los cuestionarios *AURE-pre* y *AURE-post*.

AURE: Autoconcepto y Realización

(P. Hernández, R. Aciego de Mendoza y R. Domínguez)
 Universidad de La Laguna

Hoja de Cómputo Manual

Pre () Post ()

<i>Nombre y Apellidos:</i>	<i>edad:</i>	<i>Centro:</i>	<i>curso:</i>	<i>fecha:</i>
----------------------------	--------------	----------------	---------------	---------------

Factores simples		Se suman las puntuaciones en los ítems que conforman cada factor (b) y se divide por el número de ítems	Puntuación del factor (a)				
			1 muy alto	2 alto	3 medio	4 bajo	5 muy bajo
<i>f1</i>	Autoconcepto de satisfacción	$(1 [] + 2 []) \div 2 =$					
<i>f2</i>	Autoconcepto competencial	$(3 [] + 4 [] + 5 [] + 6 [] + 7 []) \div 5 =$					
<i>f3</i>	Autoconcepto de bienestar físico	$(8 [] + 9 []) \div 2 =$					
<i>f4</i>	Auto concepto social activo-expansivo	$(10 [] + 11 [] + 12 [] + 13 []) \div 4 =$					
<i>f5</i>	Auto concepto social receptivo	$(14 [] + 15 [] + 16 [] + 17 []) \div 4 =$					
<i>f6</i>	Empatía e interés hacia los próximos	$(18 [] + 19 [] + 20 [] + 21 [] + 22 [] + 23 []) \div 6 =$					
<i>f7</i>	Actitud de comunicación con los próximos	$24 [] =$					
<i>f8</i>	Inquietud prosocial colaborativa	$(25 [] + 26 [] + 27 [] + 28 []) \div 4 =$					
<i>f9</i>	Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos	$(29 [] + 30 [] + 31 [] + 32 []) \div 4 =$					
<i>f10</i>	Implicación activa: interés y disfrute en la acción	$(33 [] + 34 [] + 35 [] + 36 [] + 37 []) \div 5 =$					
<i>f11</i>	Disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento	$(38 [] + 39 [] + 40 [] + 41 [] + 42 [] + 43 []) \div 6 =$					
<i>f12</i>	Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer	$(44 [] + 45 [] + 46 [] + 47 [] + 48 []) \div 5 =$					
<i>f13</i>	Actitud norma: autoexigencia y cumplimiento normativo	$(49 [] + 50 [] + 51 [] + 52 []) \div 4 =$					
<i>f14</i>	Actitud dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas	$(53 [] + 54 [] + 55 []) \div 3 =$					

FACTORES GENERALES		Suma ponderada (c) de factores simples que conforman cada FACTOR	Puntuación del FACTOR (a)				
			1 muy alto	2 alto	3 medio	4 bajo	5 muy bajo
F.I	AUTO CONCEPTO Y AUTOESTIMA	$\{(2 \times f1 []) + (2 \times f2 []) + f3 [] + f4 [] + f5 [] + f10 []\} \div 8 =$					
F.II	EMPATIA Y REALIZACIÓN SOCIAL	$\{(2 \times f6 []) + (2 \times f7 []) + f4 [] + f5 [] + f8 [] + f9 []\} \div 8 =$					
F.III	AFRONTAMIENTO OPERATIVIDAD Y REALIZACIÓN EN EL QUEHACER	$\{(2 \times f11 []) + (2 \times f12 []) + (2 \times f13 []) + (2 \times f14 []) + f8 []\} \div 9 =$					

- ☐ **NOTAS:** (a) Los valores decimales mayores de .5 se redondean al valor superior. (b) En los *factores simples* se han eliminado los ítems que saturaban menos de .40. (c) Para hallar el valor de los FACTORES GENERALES, se ha multiplicado por 2 aquellos *factores simples* cuya saturación en el FACTOR GENERAL era superior a .68.