

EL CAMBIO DE VALORES PARA LA MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO

por

María Ros

Universidad Complutense de Madrid

y

Héctor Grad

Universidad Autónoma de Madrid

y

Eva Martínez

Universidad Complutense de Madrid

Ayuda a la Investigación Cide-1994

Madrid, Octubre 1996

INDICE

1. <u>INTRODUCCION.</u>	5
2. <u>LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADEMICO.</u>	
• Rendimiento Académico	6
• Determinantes del Rendimiento Académico	7
• Validación empírica del modelo	9
• Aspectos del Diagnóstico y de la Intervención para la mejora del Rendimiento Académico.	10
• Motivación Académica	11
• Autoconcepto	12
• Enfoques del Aprendizaje	13
• Hábitos de Estudio	15
• Estrategias de Aprendizaje	16
3. <u>SÍNTESIS : HACIA UN ENFOQUE INTEGRADOR.</u>	17
4. <u>VALORES Y CONDUCTA.</u>	18
• El Concepto de Valor y su Medición	19
• Valores, Actitudes y Conducta : Un Modelo Topológico	20

• El Método de la Autoconfrontación	22
• Experiencias previas con el Método de Autoconfrontación	24
• El Sistema de Valores y la Conducta : Un Modelo Dinámico	28
• El Modelo de la Estructura de Valores	28
5. <u>PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.</u>	32
6. <u>ESTUDIO I : VALORES Y DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO</u>	
<u>ACADEMICO.</u>	34
• Objetivos	34
• Muestra	34
• Diseño y Variables del Estudio	35
• Instrumentos	35
• Aplicación	37
• Análisis de datos	37
• Resultados :	
• Generales	45
. Conductas de estudio	
. Participación en clase	
. Rendimiento académico	
. Identidad académica	
. Estrategias de aprendizaje	
. Materiales de estudio	
. Hábitos de estudio	
. Expectativas sobre los estudios	
. Expectativas sobre los profesores	
• Jerarquía de Valores Personales	48
• Determinantes del Rendimiento Académico	49
. Actitudes y Conductas de estudio	
. Modelo de relación entre actitudes y conductas de estudio	

. Actitudes, conductas de estudio y rendimiento académico	
. Modelo de los determinantes del rendimiento académico	
● Determinantes de la Satisfacción con los Estudios	56
. Actitudes, conductas de estudio, rendimiento y satisfacción académica	
● Valores y Determinantes del Rendimiento Académico	57
● Relación entre valores y actitudes	57
● Relación entre valores y conductas	59
● Relación entre dimensiones de valores de orden superior, actitudes y conductas	61
● Relación entre valores, rendimiento y satisfacción	64
● Selección de los valores para la intervención educativa	64
7. <u>ESTUDIO II: INTERVENCIÓN EDUCATIVA, CAMBIO DE VALORES MEDIANTE LA AUTOCONFRONTACION.</u>	68
● Objetivos	68
● Diseño, Muestra y Variables del Estudio	69
● Instrumentos	69
● Selección de Valores para la Aplicación	70
● Intervención de Autoconfrontación	72
● Aplicación	74
● Resultados	74
8. <u>CONCLUSIONES.</u>	76
9. <u>BIBLIOGRAFIA.</u>	81

1. INTRODUCCION.

La mejora de las conductas de aprendizaje es un interés prioritario de la Psicología Educativa que ha generado líneas de investigación e intervención desde enfoques cognitivos y conductuales. Estos estudios han incidido especialmente en factores de personalidad, estructuras cognitivas, habilidades y destrezas de aprendizaje así como en factores de contexto como el nivel socio-cultural familiar de los alumnos.

Sin embargo, el rendimiento académico parece estar relacionado a orientaciones cognitivas más generales. Así la tendencia actual en las intervenciones es atender a constructos como metacognición, enfoques de aprendizaje, motivación intrínseca, etc. (Deci & Ryan, 1991; Gagne, 1985; Maclure & Davies, 1991; Marton & Säljö, 1984; Paris & Winograd, 1990; Resnick, 1989; Watson & Sharp, 1993). Aunque estas perspectivas centran su atención en las orientaciones del estudiante hacia el estudio (ver Entwistle & Tait, 1990; Garner, 1988; Ramsdem, 1988), no han prestado atención a cómo los valores personales -las metas más generales del estudiante en su vida - pueden guiar las conductas de estudio.

Esta investigación se propone, primero, analizar la relación entre los valores

personales de estudiantes de BUP y sus concepciones referidas al aprendizaje, sus conductas de estudio y su rendimiento académico para, luego, diseñar y estimar la eficacia de una intervención tendiente a modificar las prioridades de valores como táctica para mejorar el rendimiento escolar.

Estudios clásicos (Gardner, 1978)?? han mostrado, a igualdad de capacidad intelectual, la influencia significativa de las actitudes y la motivación hacia el estudio sobre el rendimiento académico. **2. LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Toda intervención para la mejora del rendimiento académico implica una definición del concepto de rendimiento como indicador del aprendizaje y un modelo explícito o no sobre la naturaleza del aprendizaje y los factores que lo facilitan. Un reciente estudio patrocinado por el C.I.D.E. (Álvaro *et al.*, 1990) ha abordado la cuestión, realizando una amplia reseña de los factores determinantes (a todo nivel) del rendimiento escolar y contrastando empíricamente un modelo integral de las relaciones entre determinantes y rendimiento escolar en 5.380 estudiantes de 8º de EGB.

● **Rendimiento académico.**

La multidimensionalidad propia del concepto, la complejidad de factores que contribuyen al rendimiento y las implicaciones sociales de su utilización han generado una larga polémica sobre la definición del rendimiento académico (Coleman, 1966, es un clásico al respecto).

Desde el punto de vista operativo, Carabaña (1979, p. 35) lo define como "el resultado de las mediciones sociales y académicamente relevantes" y constata la imposibilidad de definir una única medida válida, debido a la pluralidad de objetivos del sistema educativo.

Las calificaciones y las pruebas objetivas son las dos opciones fundamentales que ha consolidado la investigación educativa para medir el rendimiento académico. Las pruebas objetivas presentan, en principio, su mayor validez de contenido en relación con los objetivos sustanciales del proceso de enseñanza. Sin embargo, la empresa de desarrollar instrumentos empíricamente fiables y válidos es muchas veces inviable por la propia complejidad del concepto y su aplicación a la realidad educativa.

Por una parte, las calificaciones han sido criticadas por la débil relación con los objetivos sustanciales de aprendizaje, así como por la influencia de factores extraños - interpersonales (como subjetividad, expectativas del profesor), sociales (origen social del estudiante) e institucionales (recompensa de la conformidad normativa) en su determinación. Por otra parte, las calificaciones son la medición más fácilmente accesible del rendimiento. Su fiabilidad y objetividad pueden mejorarse utilizando medias robustas de diferentes instancias de evaluación (en distintos momentos, ámbitos y evaluadores). Finalmente, el hecho de que las calificaciones reflejen el grado de adaptación del estudiante al sistema educativo (objetivos, normas, contenidos y proceso de enseñanza) puede interpretarse positivamente si se concibe esta adaptación como un indicador de la actuación efectiva en las instituciones sociales.

Desde esta concepción pragmática, el rendimiento académico es asimilado a los resultados realizados de las evaluaciones del nivel de conocimientos, habilidades y destrezas por la institución educativa, pues las calificaciones constituyen el criterio social y legal del rendimiento en el ámbito escolar.

Las distintas ventajas de las calificaciones las han convertido en la medida del rendimiento preferida por la investigación educativa en el contexto escolar (según Álvaro y cols., 1990, un 69% de las investigaciones realizadas en España desde 1975 han utilizado este criterio). Estas razones nos llevan a elegir la media general del estudiante en los estudios como medida del rendimiento académico en este estudio.

- **Determinantes del rendimiento**

Para la definición del modelo causal, Álvaro *et al.* (1990) realizan una útil revisión de los factores determinantes del rendimiento distinguiendo, en un primer nivel, entre determinantes contextuales, que recogen las influencias externas a la persona, y determinantes personales. Pasamos a presentar sucintamente los determinantes reseñados por Álvaro y cols., para luego profundizar en los factores relevantes para esta intervención psicosociológica:

Determinantes contextuales. Son variables del entorno sociofamiliar o escolar que pueden incidir en el rendimiento académico. Entre ellas encontramos:

*Variables sociofamiliares

- Clima educativo familiar: valores, actitudes y expectativas paternas respecto al proceso educativo y los logros académicos de los hijos, así como patrones de relación familiar asociados.
- Estructura familiar: tamaño, influencia del orden e intervalo de nacimiento.
- Origen social: clase social (nivel educativo y categoría ocupacional de los padres, nivel de renta).
- Medio sociocultural: riqueza o privación de estímulos en el ambiente social y familiar (relacionado al anterior).
- Características del hábitat o población de residencia: medio ambiente (rural o urbano, por ej.).

*Variables escolares

Institución escolar :

- Organización del centro escolar: dirección y gestión, participación.
- Tipo de centro: Público/privado, secolar/religioso, etc.
- Política de agrupamiento de alumnos: homogeneidad e integración.
- Ratio profesor/alumno.

Profesor :

- Características personales y actitudinales, expectativas respecto al rendimiento de los alumnos, selección y formación del profesorado.
- Metodología didáctica: adaptación a las características del estudiante (aptitudes, estilos cognitivos, intereses y motivación, etc.), dinámica de clase (participación y actividad), métodos de evaluación.

Alumno :

- Preescolarización: tiempo de escolarización previa.
- Edad intraclase: diversidad de edades en la clase.
- Interacción entre pares: dinámica (cooperación, competición, independencia) y relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Determinantes personales. Estos factores son objeto de análisis independiente, aunque su génesis pueda encontrarse entre los determinantes contextuales.

- * Inteligencia y aptitudes
- * Estilos cognitivos: especialmente, dependencia-independencia de campo.
- * Sexo
- * Personalidad
 - Extraversión
 - Ansiedad
 - Motivación de logro: atribución interna y externa, intrínseca y extrínseca.
 - Autoconcepto general y académico

- **Validación empírica del modelo.**

Al margen del modelo causal desarrollado, Álvaro y cols. (1990) han aprovechado datos disponibles en el Servicio de Evaluación del CIDE. Esta circunstancia ha condicionado los resultados obtenidos, limitando sin justificación teórica los aspectos verificados del modelo.

A pesar de esta limitación, el modelo inicial estudiado incluyó 89 variables. El análisis de las relaciones entre esas variables llevó al planteamiento de un modelo reducido de sólo 14 variables. El análisis de este modelo final ha constatado influencias directas significativas de:

- * Los factores socio-familiares: tipo de hábitat, origen social de los padres medido por su ocupación y nivel educativo.

- * Las aptitudes: medidas el test de aptitudes escolares (inteligencia) TEA-3.

- * Las aspiraciones del alumno: expectativas educativas y laborales relacionadas con el autoconcepto.

Asimismo, se identificaron influencias indirectas del nivel cultural (estudios) de los padres sobre el rendimiento a través de su relación con las aptitudes y las aspiraciones futuras de los alumnos.

Es notable que ningún factor de los determinantes contextuales "escolares" (variables relacionadas con la institución escolar, como tipo del centro, con la idoneidad y el interés del profesor o la metodología de su actuación en clase, o con las características escolares del alumno, como las relaciones interpersonales en clase) ha tenido una contribución significativa al modelo finalmente evaluado.

Desde el punto de vista de la intervención educativa, el modelo sugiere la efectividad de actuaciones sociales de enriquecimiento del ambiente cultural de la familia y la población - relativamente infrecuentes en nuestro país. Al nivel psicológico, la aptitud surge como el factor del modelo más íntimamente relacionado con el rendimiento. Sin embargo, este factor es menos interesante desde el punto de vista de la intervención: Por un lado, este resultado puede reflejar cierta circularidad entre la medición de la inteligencia y las evaluaciones del rendimiento académico. Por otro lado, la modificación de este factor es difícil a escala del sistema educativo (Feuerstein, 1980) propone una intervención individual de enriquecimiento instrumental). Finalmente, este estudio confirma la centralidad del autoconcepto y las expectativas como variables socio-psicológicas centrales para la efectividad académica del estudiante.

A continuación profundizaremos en el examen de estos factores personales, hacia los que se orienta la intervención psicológico-educativa.

- **Aspectos del diagnóstico y la intervención para la mejora del rendimiento**

El principal desarrollo en el estudio del aprendizaje durante las últimas tres décadas ha sido la evolución desde el modelo conductual hacia el modelo cognitivo como paradigma dominante en la explicación de los procesos de aprendizaje (McKeachie, 1974). Desde el punto de vista conceptual, la asociación automática estímulo-respuesta planteada como mecanismo base del aprendizaje en el conductismo (Skinner, 1938, 1954), ha sido reemplazada por un proceso intermedio de procesamiento activo de información (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Gagne, 1985).

La Psicología Cognitiva del aprendizaje ha desarrollado dos líneas principales de investigación. Una, enfocada a los efectos de la personalidad y la motivación sobre el aprendizaje; la otra, enfocada a los hábitos y destrezas, estrategias, estilos y enfoques de estudio (ver Wittrock, 1986, para una revisión).

Como señalan Corno y Snow (1986), gran parte de la investigación de la primera línea se ha concentrado en unos pocos factores conceptualmente vinculados a las capacidades intelectuales y que, por lo tanto, permiten generar hipótesis sobre su relación con el rendimiento académico. El primero de estos factores es la motivación académica, englobando aspectos como la motivación de logro, el *locus* de control y el autoconcepto. Los tres constructos se entrelazan en las teorías integradas de la motivación académica.

- **Motivación académica**

Motivación de logro. McClelland (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953;

McClelland, 1965) han jugado un papel fundamental en la conceptualización de la motivación de logro, como factor activador y orientador de la conducta, en términos cognitivos. Según Atkinson (1964, 1981) la actuación del estudiante depende de la motivación de logro (disposición para esforzarse, producto de la necesidad de éxito y de evitar el fracaso), de las expectativas sobre el resultado de la acción, y del incentivo implícito en el valor de la meta. Los individuos motivados hacia el logro tienden a tener una mayor auto-confianza, definirse metas moderadamente difíciles y desempeñarse más eficazmente.

En ese contexto, Deci (1975, Deci & Ryan, 1991) señala la importancia para la persona de su percepción de control sobre la situación. La percepción de la conducta como motivada *intrínsecamente* (es decir como resultado de la voluntad de la propia persona) antes que *extrínsecamente* (por motivos ajenos), redundando en mayor interés, implicación y disposición a la acción, mayor nivel de aspiraciones y de logro, mayor satisfacción con el desempeño y refuerzo de la orientación a la acción auto-regulada.

La teoría atribucional de la motivación de Weiner (1976, 1979, 1980 y 1985) avanza en la misma dirección, vinculando los factores motivacionales con la atribución de causalidad para proponer una teoría integrada del rendimiento académico. Según Weiner, las personas pueden atribuir los efectos de su acción a causas internas o externas, estables o variables. Las personas más orientadas hacia el logro tienden a atribuir los resultados positivos a causas internas y estables (como la *habilidad*) y los negativos a causas internas pero variables (falta de *esfuerzo*), mientras aquellas menos orientadas hacia el logro tienden a atribuir los resultados positivos a factores externos (que, por lo tanto no los comprometen) y los resultados negativos a causas internas y estables (falta de *aptitud* o *capacidad*).

La atribución del fracaso a factores internos y estables debilita la auto-estima de las personas con baja motivación de logro, disminuyendo la probabilidad de éxito futuro. Por el contrario, el patrón atribucional de los motivados hacia el logro refuerza tanto la auto-estima como la percepción de auto-control sobre el propio desempeño

(para evitar el fracaso), resultando en una mayor eficacia.

- **Auto-concepto.**

La psicología humanista (Rogers, 1951) ha definido el auto-concepto como el sistema de creencias que la persona mantiene sobre si misma. Tres fuentes son fundamentales en su configuración: la auto-percepción de la persona en una instancia determinada (*auto-imágen*), lo que ella cree que los demás piensan de ella (*imagen social*) y la concepción de cómo querría ser (*imagen ideal*). La investigación socio-psicológica ha prestado también atención a la dimensión valorativa del auto-concepto, la *auto-estima*.

La teoría de la auto-eficacia percibida de Bandura (1980, 1982) integra el auto-concepto de eficacia, en términos de la estimación subjetiva de la probabilidad de éxito, al modelo psicológico del rendimiento. Al margen de las diferentes conceptualizaciones, los estudios en esta línea coinciden con los de la teoría atribucional de la motivación de Weiner en señalar la relación positiva entre la auto-atribución de eficacia, las emociones y las actitudes positivas respecto a la tarea, la disposición al esfuerzo y el desempeño exitoso en la tarea (que a su vez realimenta el proceso al generar nuevas expectativas de éxito).

Así como situacional y multidimensional, el auto-concepto es también un constructo jerarquizado, donde el auto-concepto de la persona en un contexto específico (como el académico) está subordinado a su auto-concepto general (Byrne, 1984; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Son numerosas las investigaciones que demuestran la relación entre auto-concepto y rendimiento académico, especialmente cuando el rendimiento es medido objetivamente (Purkey, 1970). Esto sugeriría que el auto-concepto se basaría en la información que la persona tiene sobre su rendimiento más que en las percepciones sociales reflejadas en las valoraciones de los profesores y centros.

Es más, la investigación educativa (Brookover, 1962 ; Gimeno Sacristán, 1976)

sostiene la independencia del autoconcepto de la aptitud (inteligencia). Ambas características son necesarias pero no suficientes para el rendimiento académico: El auto-concepto positivo aparece como condición necesaria, aunque no suficiente, para que la aptitud se traduzca en rendimiento académico.

Recientemente, Marsh & Shavelson (1985) y Marsh, Byrne & Shavelson (1988) demuestran la independencia entre el auto-concepto en matemáticas y el auto-concepto verbal y la relación de ambos con el rendimiento en el área académica correspondiente (y substancialmente más que con el auto-concepto académico general). El auto-concepto surgiría de comparaciones relativas y subjetivas con marcos de referencia internos (entre áreas) y externos (los compañeros). Como resultado del funcionamiento contradictorio de ambos mecanismos, los auto-conceptos matemático y verbal serían independientes mientras los rendimientos en ambas áreas suelen estar relacionados entre si.

Al margen de la dirección de la relación causal entre ambas variables, el auto-concepto ha surgido sistemáticamente como el factor más relacionado con el rendimiento académico en la investigación en nuestro país (Gimeno Sacristán, 1976; Rodríguez Espinar, 1982; Álvaro *et al.*, 1990).

- **Enfoques del aprendizaje**

Un tercer campo de la investigación del aprendizaje ha adoptado una aproximación fenomenológica y se ha centrado en el estudio de cómo se abordan las tareas de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante.

Los estudios de Marton y sus colaboradores (Marton & Saljo, 1976 y 1984), continuados por Entwistle y sus colaboradores (Entwistle & Ramsdem, 1983; Entwistle & Tait, 1990; Ramsdem, 1988) con estudiantes universitarios han identificado tres enfoques típicos del aprendizaje:

● *Enfoque profundo*: se caracteriza principalmente por un grado elevado de implicación en el contenido, intención de profundizar en su comprensión y de relacionarlo significativamente con conocimientos previos y experiencias personales.

● *Enfoque superficial*: preocupación por la memorización mecánica cuyo conocimiento será devaluado, ateniéndose a las demandas externas sin interrogarse por los objetivos o finalidad de la tarea y sin distinguir entre los aspectos principales de los accesorios.

● *Enfoque estratégico*: intento de lograr el máximo rendimiento del estudio, mediante la planificación cuidadosa de las actividades y materiales de estudio.

Entwistle y Ramsdem (1983) destacan que la adopción de uno u otro enfoque depende de la intención con que el alumno aborda la tarea concreta de aprendizaje. Un mismo estudiante puede adoptar uno u otro enfoque según la intención con que encare la tarea, las percepciones del estudiante de las demandas y el ambiente de estudio y el enfoque adoptado. El sistema de evaluación juega, en este contexto, un papel fundamental en el refuerzo de uno u otro enfoque. Evaluaciones que enfatizan la información factica fomentan la adopción de enfoques superficiales. El enfoque dominante en el estudiante, a su vez, influye sobre sus preferencias de estilos de enseñanza. Los estudiantes en los que domina el enfoque superficial prefieren recibir la información "lista" para ser estudiada, en tanto los estudiantes en los que domina el enfoque profundo prefieren docentes que provocan y estimulan la reflexión (Marton & Saljo, 1976 ; Entwistle & Tait, 1990; Entwistle & Entwistle, 1991).

Entwistle y Ramsdem (1983) han identificado también asociaciones entre los enfoques y tendencias motivacionales, dando por resultado cuatro orientaciones estables en el estudio:

● *Búsqueda del significado personal*: Motivación intrínseca, preferencia por autonomía y realización personal se asocian con enfoque profundo.

● *Reproducción*: Motivación extrínseca, temor al fracaso y ansiedad asociados con enfoque superficial.

● *Búsqueda de logro*: Motivación competitiva de logro, criterio instrumental de

valoración del estudio (utilidad profesional) y adopción del enfoque profundo o superficial según convenga, para obtener mejores rendimientos académicos.

● *Patologías de estudio*: Bajos niveles de motivación, actitudes negativas y hábitos desorganizados de estudio.

A este respecto, se encontró que diferentes ambientes académicos refuerzan una u otra orientación. Los departamentos valorados por su buena enseñanza y la autonomía en el estudio presentaron una media mayor de la orientación hacia el "significado personal", en tanto departamentos valorados por su alta carga de estudios y menos libertad en el estudio presentaron una media mayor de orientación "reproductiva".

Estas asociaciones entre enfoques del aprendizaje, motivaciones personales, orientaciones en el estudio y ambiente académico deben generalizarse con cautela, pues es posible que las diferencias psicológicas (estadio evolutivo) y situacionales (elección voluntaria de estudios en la universidad, mayor responsabilidad de los estudiantes) entre estudiantes universitarios y los de etapas educativas previas limiten la validez externa de estas relaciones.

● Hábitos de estudio

Los programas de intervención sobre hábitos de estudio se centran en estrategias conductuales diseñadas para entrenar al estudiante a afrontar su ansiedad, organizar su ambiente para un estudio efectivo y mantener actitudes positivas respecto al estudio (Hartley, 1986; Dansereau, 1985; Weinstein & Mayer, 1986; y Monereo, 1990, presentan revisiones con referencias a programas concretos de intervención).

Los tratamientos desde la perspectiva de la modificación de conducta suelen acompañar el entrenamiento de hábitos de estudio con intervenciones de relajación y de desensibilización sistemática, por un lado, y de entrenamientos cognitivos, por otro.

Así se controlan los componentes emocionales y cognitivos de la ansiedad asociados a los hábitos menos efectivos de estudio (la relación curvilínea - "U" invertida - entre ansiedad y rendimiento presentada por Sarason, 1980, es una referencia clásica y Decker, 1987; Dendato & Diener, 1986; Ziesat, Rosenthal & White, 1978, son ejemplos de programas de intervención en esta línea). En nuestro contexto, el módulo de entrenamiento en hábitos de estudio diseñado por Hernández, Polo y Pozo (1991) incide en:

- * Las condiciones ambientales y personales facilitadoras del estudio eficaz: lugar específico y ordenado, aislado de distractores (ruidos, personas), iluminación y temperatura adecuada, cómodo (postura corporal, asiento).

- * Planteamiento de objetivos: especificación y clarificación.

- * Planificación del tiempo de estudio: largo (curso), mediano (semana) y corto plazo, ritmos personales (curvas de atención, esfuerzo y cansancio, regulación del tiempo de estudio y de descanso).

- * Organización de la información: materiales y técnicas de estudio (uso del subrayado, resúmenes y esquemas).

- * Preparación de exámenes: planificación y organización del estudio, atención a la información previa (orientaciones del profesor), tipos de examen.

Estas propuestas tradicionales sobre hábitos de estudio han sido criticados desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje por ser demasiado generales para ser significativos (Gibbs, 1981). Desde esta perspectiva, se sostiene la necesidad de desarrollar en el estudiante estrategias *metacognitivas* que los capaciten para orientar y regular autónomamente su aprendizaje antes de desarrollar su repertorio de destrezas de estudio. En ese contexto, se presta más atención al propósito del estudio más que a técnicas de estudio *per se*, y el estudiante debe elegir los métodos más eficaces de estudio en cada situación concreta de aprendizaje (Hounsel, 1984, es un ejemplo de esta postura).

- **Estrategias de aprendizaje.**

Los últimos desarrollos en evaluación e intervención psico-educativas ha englobado los aspectos anteriores en el estudio de las estrategias de aprendizaje, definidas por Monereo (1990, pág. 4) como "los comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problemas, globales o específicas, de aprendizaje". Monereo distingue entre microestrategias (métodos y técnicas de estudio) y macroestrategias (habilidades metacognitivas) siguiendo a Kirby (1984).

Este enfoque da origen también a procedimientos integrales de evaluación e intervención, que intentan abarcar los distintos aspectos cognitivos y conductuales del proceso de aprendizaje. Siguiendo experiencias en este sentido realizadas por Dansereau *et al.* (1979) y Weinstein & Underwood (1985), entre otros, recientemente se ha abordado en nuestro país el desarrollo de un Inventario de Estrategias de Aprendizaje (IDEA) por Vizcarro y cols. (1992, 1994). Vizcarro y cols. han realizado a tal efecto una amplia revisión de los principales instrumentos aplicados en este campo, adaptando y probando un número ingente de ítems sobre las distintas dimensiones cognitivas y de apoyo (sociales, conductuales, afectivas) de las estrategias de aprendizaje. El IDEA ha sido una de las fuentes para la elaboración del cuestionario aplicado en esta investigación.

3. SINTESIS : HACIA UN ENFOQUE INTEGRADOR.

Una vez visto lo anterior, parece evidente que determinados aspectos centrales del aprendizaje deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar un instrumento básico para la evaluación del mismo, estos aspectos centrales son, a nuestro juicio, los siguientes :

1. Motivación :

1.1. Orientaciones motivacionales

1.2. Autoconcepto

1.3. Expectativas

2. Enfoques del aprendizaje

3. Hábitos de estudio

Las últimas tendencias en la Psicología educativa tienden a destacar al estudiante como un elemento dinámico en el proceso del aprendizaje. El interés creciente para los estudiantes de los significados asociados al estudio y de los procesos metacognitivos, sugieren la necesidad de prestar mayor atención a las actitudes y valoraciones que el estudiante realiza del propio proceso del aprendizaje. Es más, la orientación valorativa del estudiante hacia este proceso puede ser un factor diferenciador en el rendimiento académico, a igualdad de otros factores cognitivos (Ganer, 1988). Sin embargo, hasta el momento, la atención se ha centrado exclusivamente en la motivación de logro y no se ha abordado la relación entre los procesos de aprendizaje y las prioridades valorativas de los estudiantes.

Esta investigación representa una primera aproximación al estudio de la influencia de las prioridades valorativas sobre el significado y las conductas asociadas al aprendizaje, a continuación se presentan los antecedentes de la investigación sobre los valores y su relación con las actitudes y conductas, puntos de partida para el desarrollo de nuestro trabajo.

4. VALORES Y CONDUCTA.

La investigación psicológica y social han prestado especial atención a los valores personales como criterios para juzgar la realidad social y para orientar las actitudes y las conductas de individuos y grupos (Williams, 1977). En este contexto, uno de los objetivos principales de la investigación sobre valores ha sido relacionar diferencias

individuales en las prioridades valorativas a diferencias en actitudes y conductas.

Una parte importante de esa investigación surge del trabajo clásico de Rokeach (1973), que desarrolló un instrumento adecuado para la medición de la jerarquía de valores personales y un procedimiento simple para influir sobre las actitudes y las conductas individuales mediante el suministro de información que lleve a la persona a afrontar críticamente sus propios valores. El progreso más importante en este campo ha sido el reciente desarrollo por Schwartz de una teoría integral sobre la estructura del sistema de valores que ha permitido sistematizar el estudio de los valores y el de su relación con las conductas (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; actualizado en Schwartz, 1992, 1994).

Esta investigación ha aplicado el método de autoconfrontación de valores con el objetivo práctico de mejorar los hábitos y estrategias de aprendizaje de estudiantes de BUP. Para ese fin, se han realizado dos estudios: El primero investiga las relaciones entre el sistema de valores de los estudiantes y las actitudes y conductas relacionadas con el estudio (aprovechando las contribuciones teóricas de Schwartz, 1996), y el segundo aplica el método de autoconfrontación (Rokeach, 1973) con el objetivo práctico de reforzar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio eficaces.

- **El concepto de valor y su medición**

La gente afronta cotidianamente situaciones en las que debe elegir entre metas contradictorias o vías contradictorias para conseguirlas. Para decidir en esas situaciones conflictivas, las personas se basan en preferencias relativamente abstractas y estables, sus valores personales. Los valores son concepciones de lo deseable que influyen las formas en que la gente evalúa eventos y elige vías de acción (Kluckhohn, 1951). En este sentido, los valores sirven de base tanto para actitudes como para conductas.

Siguiendo a Kluckhohn, Rokeach (1973) ha definido los valores personales

como metas que sirven como principios que guían sus vidas. Según Rokeach, estas metas estarían ordenadas jerárquicamente e interrelacionadas en un sistema con coherencia interna. Los valores serían creencias relativamente compartidos por los miembros de una cultura, que se diferenciarían principalmente por la importancia asignada a cada meta (Williams, 1979).

Rokeach (1973) desarrolló un instrumento de medida del sistema de valores basado en una muestra razonablemente representativa de los valores en la sociedad de EE.UU.. La medida del sistema de valores es realizada mediante la ordenación de 36 valores presentados en dos listas independientes de 18 valores. Los 18 valores "terminales" de la primera lista se refieren a estados últimos de existencia, mientras los 18 valores "instrumentales" de la segunda lista se refieren a modos de conducta (Serrano, 1984, revisa la teoría de Rokeach y presenta una traducción del instrumento).

Rokeach pretendió asegurar la cobertura del instrumento mediante una selección cuidadosa de los valores incluidos en el cuestionario. Los valores terminales fueron recogidos de la bibliografía sobre valores en varias sociedades, las respuestas de estudiantes de posgrado en Psicología y de una muestra representativa de adultos en Lansing (Michigan). Los valores instrumentales fueron elegidos de la lista de 555 rasgos de personalidad elaborada por Anderson (1968). En ambos casos, el principal criterio para la eliminación de ítems fue la equivalencia semántica o empírica. Una selección adicional fue realizada en base al juicio intuitivo, reteniendo aquellos valores que se juzgó representan los valores más importantes en la sociedad norteamericana, considerados significativos en todas las culturas, y cuya diferencia en importancia fuese máxima entre diferentes grupos sociales (Rokeach, 1973).

- **Valores, actitudes y conducta: Un modelo topológico**

En línea con esa concepción de los valores, Rokeach (1968a) ha postulado también un modelo de relación entre valores, actitudes y conductas. Según Rokeach (1968a y b, revisado en Ball-Rokeach, Rokeach y Grube, 1985), los valores, las

actitudes y las creencias están organizadas en un *sistema de creencias* alrededor del núcleo de la personalidad social (*self*).

Según Rokeach, la centralidad de los diferentes componentes del sistema de creencias esta determinada por su relevancia para el auto-concepto. En ese sistema, los valores serían el componente nuclear de la personalidad social. Las actitudes y las creencias ocuparían posiciones más periféricas. Finalmente, las conductas (más específicas y situacionales) serían constructos relativamente externos al núcleo de la personalidad.

Presumiblemente, las prioridades de valores influyen sobre las actitudes que, a su vez, influyen sobre las conductas específicas. Generalmente, actitudes y valores están relacionadas con combinaciones de valores. En situaciones específicas, sólo se activan el subconjunto de valores que la persona percibe como relevantes para las alternativas salientes de la acción. Algunos de esos valores favorecen ciertas alternativas, mientras otros se oponen a ellas. La lógica de la teoría de Rokeach sugiere que la elección de una alternativa de conducta es guiada por el juego de influencias del conjunto de valores activados. Lo que determina que un valor favorezca o contradiga una conducta son las consecuencias de ésta para la realización del valor. El impacto del valor depende de la importancia del valor en la jerarquía personal. La influencia del valor sobre la conducta es ponderada por su importancia como criterio-guía para la persona (Schwartz & Inbar-Saban, 1988).

Por una parte, la estructura del sistema de valores sirve principalmente para mantener y reforzar la auto-estima. Por otra parte, siguiendo las teorías de consonancia cognitiva (Heider, 1946; Festinger, 1957), las personas tenderían a buscar y mantener la congruencia entre los componentes del sistema de creencias.¹Para ello, en caso de plantearse contradicciones, existiría una tendencia a modificar los términos en conflicto para restablecer la coherencia lógica en su organización.

Ambos principios funcionales determinarían la estabilidad y el cambio en el sistema de creencias en dos sentidos: Internamente, el cambio en un componente del

sistema de creencias debería conllevar cambios en otros componentes relacionados. Además, cuanto más central para el auto-concepto sea el componente que cambia más amplias serán las repercusiones sobre los demás (es decir, un cambio en los valores es el que tendrá efectos mayores y más duraderos sobre las creencias y actitudes, así como sobre las conductas relacionadas). Como corolario, Rokeach concluyó que, debido a la centralidad de los valores para el auto-concepto y la auto-estima personal, serán las actitudes y las conductas las que se modifiquen para restablecer la coherencia con los valores (y no al revés) cuando se planteen incongruencias entre valores y actitudes o conductas.

Además, Rokeach considera que, en multitud de situaciones cotidianas, las personas comparan sus percepciones de lo que piensan o hacen con las concepciones ideales que tienen sobre sí mismas. La información indicando coherencia entre la conducta actual y la ideal (es decir, la realización de los valores) conduciría a sentimientos de satisfacción que reforzarían la auto-estima mientras la información sobre incoherencia llevaría a sentimientos de falta de satisfacción consigo mismo. Los dos sentimientos motivarían procesos de mantenimiento o cambio, respectivamente, del sistema de creencias y conductas para restablecer su coherencia.

Sin embargo, el inicio de procesos de cambio no es automático. Generalmente, las personas son poco conscientes de su propio sistema de creencias, es decir están poco entrenados y habituados a reflexionar sobre sus creencias, actitudes y valores, y a valorar la relación entre éstas y sus percepciones de lo que hacen o piensan. Esta falta de auto-conocimiento puede atribuirse a la complejidad de la estructura y las funciones de los sistemas de creencias, limitaciones intelectuales y a la defensa del ego. Entonces, los sentimientos de satisfacción o insatisfacción son difusos y los últimos sólo llevarán a indecisión o vacilación.

Por el contrario, satisfacción e insatisfacción están más focalizadas cuando la persona es más consciente o conocedora de algún aspecto saliente de su persona, que es importante para su auto-estima. En estas situaciones, la insatisfacción deriva más posiblemente en cambio de creencias y conductas.

- **El método de auto-confrontación**

Rokeach (1973) extrajo consecuencias prácticas de la teoría precedente para el cambio de creencias y conductas: Es posible inducir auto-conocimiento a las personas mediante el suministro selectivo de información sobre su propio sistema de creencias relevante para su auto-estima o bienestar psicológico.

Ese feedback puede llevar a las personas a descubrir que sostienen creencias o realizan conductas coherentes o no con sus ideales, y a despertar los correspondientes sentimientos focalizados de satisfacción o insatisfacción consigo mismas. La información suministrada será más eficaz si es presentada en comparación con personas o grupos de referencia significativos con los que su receptor se identifique (positiva o negativamente). En cualquier caso, la información hará más salientes las creencias y las conductas, haciéndolas más disponibles para su activación de manera que se facilita su manifestación posterior (cuando sean compatibles con la auto-imagen positiva) o "descongelándolas" de manera que las hace más susceptibles de cambio (cuando su expresión cuestiona la auto-estima).

Como producto del feedback, podemos esperar que la persona sienta satisfacción y refuerce la estabilidad e integración de sus creencias y conductas cuando la comparación refuerza la auto-estima. Cuando la comparación la cuestiona, las personas se sentirán menos satisfechas consigo mismas y actuarán reorganizando su sistema de creencias y las conductas relacionadas a él para que éstas contribuyan más a su auto-estima.

Resumiendo formulaciones teóricas previas, Ball-Rokeach *et al.* (1984) especifican algunos criterios para que la información suministrada influya efectivamente sobre el sistema de creencias:

1. Apelar a la curiosidad de la gente por comprenderse mejor.

2. Ser potencialmente útil, es decir, prometer incrementar el conocimiento sobre algo realmente importante para uno. En este contexto, la información sobre valores es más importante que aquella sobre actitudes o conductas, porque los valores son más centrales y porque sirven como criterios de evaluación para uno mismo y los demás.

3. No ser ambigua ni requerir demasiado entrenamiento o esfuerzo para ser entendida.

4. Parecer creíble e intuitivamente correcta.

5. Despertar la sensación de auto-satisfacción porque refuerza o confirma el concepto sobre uno mismo o su presentación ante los demás. Alternativamente, despertar la sensación de falta de satisfacción con uno mismo porque cuestiona la auto-estima y se convierte en motivo de cambio.

6. Las acciones para aliviar la sensación focalizada de falta de satisfacción o para reforzar la de satisfacción con uno mismo se encuentran en el repertorio de conductas de la persona.

7. Es presentada de forma que minimiza las reacciones defensivas de la persona.

Este último criterio llevó a Rokeach (1973) a diseñar un método donde es el propio sujeto quien compara la información significativa con su auto-concepto y conductas. Esta opción lo distingue de los diseños habituales de influencia social mediante la persuasión (McGuire, 1985), donde la información (sobre discrepancias entre cognición y conducta propias o entre la persona y referentes significativos) es presentada por fuentes de influencia externas, y la comparación de información es mantenida públicamente. Estos últimos métodos promueven el asentimiento y la conformidad más que la identificación o la internalización (Kelman, 1958) y activan tendencias a la auto-presentación más que al auto-conocimiento. Apartándose de esas concepciones clásicas, Rokeach sugiere que las personas que descubren incompatibilidades entre la imagen de sí mismo y sus creencias o conductas serían más proclives a afrontar antes que a evadir esas contradicciones si ese descubrimiento se realiza en privado.

Ball-Rokeach *et al.* (1984) resumen las ventajas del método de **auto-**

confrontación en los siguientes argumentos:

- a. Las reacciones defensivas del yo son evitadas, o incluso eliminadas.
- b. No se invade la intimidad de las personas. Los participantes afrontan sus propias creencias y conductas sin necesidad de que otros conozcan nada sobre ellas.
- c. No se emplea el engaño, que es imposible, dado que los participantes descubren por sí mismos la información importante sobre sus propios valores, actitudes y conductas.
- d. La auto-confrontación es un método educativo antes que de persuasión. Ya que, por una parte, los participantes experimentan un incremento en el conocimiento de sí mismos (independientemente de que las imágenes de sí mismos se confirmen o no, de que terminen más o menos satisfechos de sí mismos, o de que finalmente refuercen o modifiquen su sistema de creencias). Y por otra, porque sus efectos no dependen de refuerzo, inducción, control o coerción externa.
- e. Las características del método permiten utilizarlo para inducir auto-conocimiento mediante cualquier canal de comunicación (contacto personal, material escrito, medios informáticos o audiovisuales). Por lo tanto, puede ser empleado para cualquier tamaño de audiencia e incluso a través de los medios de comunicación de masas.

● **Experiencias previas con el método de auto-confrontación**

Desde la experiencia inicial de Rokeach (1973), la auto-confrontación ha sido aplicada en, al menos, 27 experimentos (los realizados hasta mediados de los años 80 pueden encontrarse en el Apéndice de Ball-Rokeach *et al.*, 1984). La mayoría de éstos ha sido realizado en situaciones de laboratorio, pero abundan los realizados en situaciones naturales e incluso alguno se ha realizado mediante la exposición natural al mensaje por televisión.

Las experiencias realizadas se han diferenciado por:

- el propósito.
- los valores manipulados: igualdad, libertad, un mundo de belleza, amor maduro,

abierto, sentimiento de logro, una vida confortable, lógico, responsable y auto-control.

- las actitudes y conductas implicadas: apoyo a los derechos de los negros (reducción del racismo), a los derechos de homosexuales, al ecologismo, a la participación en debates sobre orientación académico-profesional, concurrir a seminarios sobre relaciones humanas, evitar fumar y mejorar la docencia.

- el tiempo entre la confrontación y el post-test.

- el tipo de medición del efecto : donaciones y afiliación a organizaciones, firmar adhesiones, manifestar apoyo público o participar en actividades, mantener dietas o evitar fumar, etc.

Pero, a pesar de estas diferencias, todos ellos emplearon el mismo diseño básico, por lo que pueden considerarse réplicas del diseño original de Rokeach (1973).

El diseño básico. Los tres experimentos iniciales (Rokeach, 1973) fueron realizados por Rokeach con estudiantes de la Michigan State University al final de los años 60. Los tres experimentos pretendían reforzar actitudes y conductas antirracistas, específicamente, de apoyo a la igualdad de derechos de los negros (las conductas fueron medidas no obtrusivas, como enviar donaciones, afiliarse a la Asociación por los Derechos Civiles, cambiar de estudios hacia las Ciencias Sociales).

El procedimiento fue el siguiente:

1. Los participantes identifican su escala de valores, ordenando una lista de 18 valores que se les proporciona¹.
2. Se invita a los participantes del grupo experimental a comparar sus prioridades de valores con las prioridades medias obtenidas previamente en una muestra de cientos de estudiantes. Las medias son proporcionadas a los participantes en forma de tabla.
3. Se llama la atención de los participantes sobre dos valores específicos. En los experimentos iniciales se eligieron los valores *igualdad* y *libertad* como objetivo porque estudios previos mostraron que las diferencias en su prioridad eran buenas predictoras de diferencias en la ideología política, en general, y en racismo-antiracismo, en particular.

Para hacerlo, el experimentador : a) señala la jerarquía asignada, como promedio, a esos valores en la muestra. Por ejemplo "...los estudiantes sintieron, en

término medio, que *libertad* es muy importante - lo ordenaron en primer lugar; pero sintieron que *igualdad* es mucho menos importante - lo ordenaron en lugar 11. Aparentemente, los estudiantes de Michigan State valoran *libertad* mucho más que lo que valoran *igualdad*." y b) proporciona una interpretación de esa jerarquía . Por ejemplo, "eso sugiere que los estudiantes de la universidad están mucho más interesados en su propia *libertad* que en la *libertad* de otra gente"; Rokeach, 1973, p. 425).4. Se solicita a los participantes comparar la prioridad que ellos han dado a esos valores con los mostradas en la tabla.5. A continuación se muestran, también, resultados previamente obtenidos, diseñados para señalar posibles incompatibilidades entre las prioridades de valores de los participantes y sus actitudes respecto a los derechos civiles, llamado la atención sobre las diferentes prioridades asignadas a cada valor-objeto:"Tanto los estudiantes a favor como aquellos en contra de los derechos civiles valoran relativamente mucho *libertad*....Los estudiantes más favorables a los derechos civiles valoran alto también *igualdad* (lo ordenaron 5º), pero aquellos en contra de los derechos civiles asignan a *igualdad* una importancia mucho menor (lo valoraron en lugar 17º)...Aparentemente, tanto *libertad* como *igualdad* son importantes para alguna gente, mientras para otros *libertad* es muy importante pero *igualdad* no. Esto plantea la cuestión de si aquellos posicionados contra los derechos civiles están realmente diciendo que están muy preocupados por su propia *libertad* pero son indiferentes a la *libertad* de otra gente. El propósito del experimentador al llamar la atención sobre los dos valores-objeto al interpretar los resultados, y al invitar a los estudiantes a comparar sus prioridades de valores con las de otros fue inducir a los participantes al conocimiento de su propia jerarquía de valores y despertar sentimientos de satisfacción o falta de satisfacción de sí mismos, dependiendo de la prioridad que hayan asignado a esos valores. Se asumía que el concepto de sí mismos de los estudiantes socializados en los EE.UU. se basaría en los principios enunciados en la Constitución y la Declaración de Derechos. Por lo tanto, era de esperar que los participantes que asignaron a *libertad* o *igualdad* una prioridad similar o inferior a la media se sientan insatisfechos con el orden asignado.6. Se finaliza la sesión del grupo experimental solicitando a los participantes que indiquen si están satisfechos o no con la prioridad que asignaron a cada valor de la lista.El grupo de control sólo ordena sus

valores, sin recibir ninguna información que le permita comparar sus prioridades de valores, actitudes o conductas con las de otros. El experimentador simplemente los despide diciendo que espera que el contestar la escala de valores les estimule a "pensar más profundamente sobre sus propios valores".⁷ Todos los participantes volvieron a ser contactados al mismo tiempo, varias semanas o meses después, para verificar si se encuentran diferencias significativas (cambios) entre el grupo experimental y el de control en las prioridades de valores y en actitudes y conductas relacionadas.

La evidencia empírica. El seguimiento (tras 65-74 semanas) mostró que la intervención (el feedback de información sobre los propios valores, actitudes y conductas, además de las interpretaciones ofrecidas) produjo diferencias significativas en las prioridades de valores (ascenso de *igualdad* y *libertad* en la jerarquía). Resumiendo, los resultados de la revisión de Ball-Rokeach *et al.* (1984, agregando los resultados de ese estudio y el de Schwartz & Inbar-Saban, 1988), han informado de cambios significativos en la importancia de al menos uno de los valores manipulados en el 96% (25 de 26) de los experimentos que examinaron esta variable. Sin embargo, con frecuencia, esto no ha ocurrido con el valor asociado a la conducta de referencia negativa. En las actitudes también se obtienen cambios significativos en el 73% (8 entre 11) de los experimentos que las midieron y en las conductas en los grupos experimentales del 56% (9 entre 16) de los experimentos. Estos resultados muestran que la auto-confrontación es francamente efectiva en la modificación de las prioridades de valores, algo menos efectiva modificando actitudes y considerablemente menos efectiva en la modificación de conductas. Las últimas revisiones de investigación señalan que los factores que originan esta diferente efectividad no han sido identificados, con lo que no es claro cómo se difunde el cambio de valores por el sistema de creencias o qué condiciones refuerzan la efectividad de la auto-confrontación en la modificación de actitudes y conductas. Desde el punto de vista del proceso, más que incrementar la insatisfacción focalizada en la jerarquía de valores, la auto-confrontación parece reforzar la relación entre esa insatisfacción y el cambio de prioridades en los valores (Grube, Mayton y Ball-Rokeach, 1994).

- **El sistema de valores y la conducta: Un modelo dinámico**

Una de las limitaciones en los estudios anteriores sobre la relación entre valores y conductas ha sido su dependencia de la medida de valores aislados. Esto lleva a la acumulación desarticulada de información sobre valores que no conduce a la construcción de teorías coherentes. Schwartz (1996) identifica tres problemas principales en este enfoque: Primero, la fiabilidad de las mediciones basadas en un solo valor es baja. Por lo tanto, la aleatoriedad puede jugar un rol sustancial en la aparición o no de relaciones significativas. Segundo, debido a la carencia de un instrumento de valores realmente comprensivo o de una teoría integral para guiar la selección relevantes, ciertos valores no considerados pueden ser tanto o más relacionados al fenómeno estudiado que aquellos incluidos (por ej., la casi total ausencia de valores relacionados con poder en los estudios sobre valores y orientaciones políticas). Tercero, y más importante, ese enfoque ignoran el hecho de que actitudes y conductas no están guiadas por valores aislados sino por conflictos y compatibilidades entre valores simultáneamente implicados en una conducta o actitud (Rokeach, 1973; Tetlock, 1986). Es más, puede ser que los valores sólo sean activados, entren en la conciencia y sean usados como principios que guían conductas y las influyen substancialmente sólo en situaciones de conflicto entre valores (cuando la conducta tiene consecuencias congruentes con la realización de algunos valores y contradictorias con otras metas valoradas por la persona). Schwartz (1996) propone abordar estos tres problemas utilizando un conjunto comprensivo de tipos de valores motivacionales, probados trans-culturalmente. La comprensividad del sistema de tipos hace improbable que tipos relevantes de valores sean omitidos en el estudio de su relación con conductas. Cada uno de esos tipos de valores es representado por varios valores combinados para formar índices fiables de prioridades valorativas. Finalmente, la teoría propuesta conceptualiza el conjunto de tipos motivacionales en un sistema integrado, que permite relacionar de forma organizada y coherente las prioridades de valores a otras variables.

El modelo de la estructura del sistema de valores. Schwartz (Schwartz y

Bilsky, 1987, 1990, revisado en Schwartz, 1992) ha desarrollado un modelo para el estudio del sistema de valores basado en consideraciones teóricas previas. El modelo postula que el principal aspecto de contenido que organiza el sistema de valores es el tipo de meta motivacional que representan. El modelo recibió un primer apoyo empírico en un estudio de siete países utilizando el RVS (Schwartz y Bilsky, 1990). Schwartz (1992) presenta una verificación más amplia del modelo en 40 muestras de 20 países, aplicando un nuevo cuestionario de valores (Schwartz Value Survey - SVS) que intenta solventar las limitaciones del RVS en la representación de todos los tipos básicos de valores. Finalmente, los tipos básicos de valores han recibido apoyo empírico en la interpretación de la organización del sistema de valores en 97 muestras de 44 países de todos los continentes habitados, con lo que pueden considerarse casi universales (Schwartz, 1985, 1996). La Tabla 1 presenta los diez tipos básicos de valores definidos por Schwartz (1992) y algunos ejemplos de valores específicos que los reflejan.

TABLA 1: Definición de los tipos motivacionales de valores de acuerdo a sus metas. (los paréntesis incluyen valores representativos en el SVS)

Universalismo: Comprensión, aprecio, tolerancia y atención hacia el bienestar de toda la gente y hacia la naturaleza. Este tipo integra valores relacionados con madurez ("tolerancia", "sabiduría", "un mundo de belleza", "protección del medio ambiente") y con el bienestar social en general ("justicia social", "igualdad", "un mundo en paz").

Benevolencia: Preservar y reforzar el bienestar de las personas cercanas con quien uno está en contacto personal frecuente. Mientras los valores prosociales universalistas se aplican sin distinción a todas las personas, los de Benevolencia expresan una relación de preferencia hacia quien es considerado perteneciente a un mismo grupo social (endogrupo) frente al exogrupo. ("ayudar", "honestidad", "perdonar", "leal", "responsable").

Tradicición: Respetar, comprometerse y aceptar las costumbres e ideas que la cultura tradicional o la religión imponen a la persona ("respeto por la tradición", "devoto", "aceptando mi parte en la vida", "humilde", "moderado").

Conformidad: Limitar las acciones, inclinaciones e impulsos que podrían trastornar o dañar a otros y violar expectativas o normas sociales, generalmente en las interacciones cotidianas con personas cercanas ("obediente", "autodisciplina", "buenos modales").

Seguridad: Conseguir seguridad, armonía y

estabilidad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y en la persona ("seguridad familiar", "seguridad nacional", "orden social", "limpio", "reciprocidad de favores", "sentimiento de pertenencia", "salud"). *Poder*: Obtener posición y prestigio social, control o dominio sobre personas y recursos ("poder social", "autoridad", "riqueza", "conservar mi imagen pública", "reconocimiento social"). *Logro*: Obtener éxito personal como resultado de la demostración de competencia según las normas sociales (más que de acuerdo a criterios internos de excelencia que estarían mejor reflejados en valores de Autodirección). Tanto los valores de Poder como los de Logro se relacionan a la estima social, pero mientras aquellos se refieren al sistema social más general, éstos se aplican a las interacciones sociales concretas ("logra éxito", "capaz", "ambicioso", "influyente", "inteligente"). *Hedonismo*: Obtener placer y gratificación sensual para la persona ("placer", "disfrutar la vida"). *Estimulación*: Tener estimulación, novedad y retos en la vida ("una vida variada", "una vida excitante", "atrevido"). *Autodirección*: Independencia en el pensamiento, la toma de decisiones y la acción, creación y exploración ("creatividad", "libertad", "eligiendo mis propias metas", "curioso", "independiente").

El modelo también define relaciones dinámicas entre los tipos de valores.

Las limitaciones de carácter lógico y práctico para dar prioridad simultánea a diferentes valores (y las consecuencias psicológicas y sociales de las acciones para conseguirlos) determinan relaciones de contradicción o compatibilidad en el logro de los distintos tipos de valores. Por ejemplo, acciones que intenten expresar obediencia (*Conformidad*) serán compatibles lógica y prácticamente con acciones para respetar la tradición (*Tradición*) pero seguramente serán contradictorias con acciones para obtener independencia personal (*Autodirección*). Como resultado de estas relaciones dinámicas, los diez tipos de valores se pueden agrupar en cuatro tipos de orden superior estructurados en dos dimensiones bipolares (Schwartz, 1992): Trascendencia (*Benevolencia* y *Universalismo*) vs. Promoción personal (*Poder* y *Logro*), y Conservación (*Tradición*, *Conformidad* y *Seguridad*) vs. Apertura al cambio (*Autodirección* y *Estimulación*). Hedonismo se asocia tanto con Promoción personal

como con Apertura al cambio.

Por otra parte, la asignación simultánea de importancia a valores de *Benevolencia*, *Tradición* y *Conformidad* es compatible debido a que los tres tipos de valores anteponen los intereses del colectivo frente a los del individuo. De la misma manera, la asignación de importancia a valores de Promoción y de Apertura al cambio es compatible, pues ambos tipos de valores reflejan intereses individualistas. Es decir, anteponen la consecución de metas del individuo frente a las del colectivo. *Universalismo* y *Seguridad* incluyen valores que sirven tanto a metas del colectivo como a metas del individuo. Por lo tanto, estos tipos de valores tendrán una ubicación intermedia entre los valores colectivistas y los individualistas (*Seguridad* entre *Conformidad* y *Poder*, *Universalismo* entre *Benevolencia* y *Autodirección*).

La **Figura 1** representa el orden circular de tipos de valores que resulta de las relaciones expuestas. Los tipos de valores que son compatibles aparecen próximos en el círculo, mientras que los tipos contradictorios surgen en direcciones opuestas desde el centro.

Figura 1

El modelo expuesto conceptualiza los sistemas de valores como estructuras integradas. Así permite generar hipótesis más coherentes y sistemáticas para el estudio de la relación entre las prioridades valorativas y otras variables actitudinales y conductuales, superando así las limitaciones de enfoques anteriores. Según Schwartz (1992, 1996), el modelo dinámico implica: (1) Que toda variable externa tiende a estar asociada en forma similar con tipos de valores compatibles (ceranos en la estructura circular); y (2) que las asociaciones con cualquier variable externa decrecerán monótonicamente en tanto uno se aleja (en ambas direcciones) del tipo de valores asociado más positivamente hacia el tipo menos positivamente asociado. Sin embargo, los tipos más y menos asociados a una variable externa no deben necesariamente encontrarse opuestos en la estructura del sistema de valores, pues las características de la conducta en cuestión pueden hacer ciertos metas motivacionales especialmente relevantes. La aplicación del modelo ha contribuido de forma efectiva al estudio de la relación entre valores personales y la actitud hacia la religión (Schwartz & Huisman, 1995), la preocupación por el medio ambiente y el consumo de alimentos naturales

(Grunert, 1992; Grunert & Juhl, 1991; Grunert & Kristensen, 1992; Grunert & Rohme, 1992), al significado y a la importancia de la justicia (Feather, 1994), de la salud (Uutela & Verkasalo, 1992) y del trabajo como valor (Ros y Grad, 1991; Grad, Ros, Álvaro y Torregrosa, 1993) ; Ros, Schwartz y Surkiss en prensa ; y a las conductas de cooperación interpersonal (Schwartz, 1996), a la disposición al contacto social intergrupar (Sagiv & Schwartz, 1995) y al voto (Ros, Grad, Álvaro & Garrido, 1993; Barnea & Schwartz, 1994; Schwartz, 1996).

5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION. Como se ha apuntado anteriormente, la asociación de una conducta a un valor específico está determinada por las consecuencias para la conducta de la realización del valor. Por lo tanto, el primer paso para el estudio sistemático de esas asociaciones, en el contexto del modelo de Schwartz, es examinar que implicaciones motivacionales tiene la conducta, para así poder proponer qué tipos de valores serán congruentes o contradictorios con la realización de la conducta. En el caso de la investigación actual surge la necesidad de distinguir entre los significados motivacionales asociados al proceso de estudio y al de sus resultados. Para los adolescentes estudiantes de BUP, el estudio es ante todo una actividad normativa impuesta por las instituciones sociales, familiares y educativas. Desde este punto de vista es una actividad extrínsecamente motivada. Por otra parte, la realización eficaz de esta actividad requiere el desarrollo de hábitos y destrezas de orden y la planificación, que aparentemente son contradictorios con la innovación y el riesgo. Desde todas estas perspectivas, el estudio puede asociarse a motivaciones de Conformidad y ser contradictorio a valores de Auto-dirección, Estimulación y Hedonismo en términos de Schwartz (1992, 1994). Como actividad eminentemente social (en consonancia, además, con el estadio evolutivo de los estudiantes de BUP), el estudio también se asociará positivamente con dar prioridad a los valores prosociales interpersonales incluidos en el tipo de Benevolencia en el modelo de Schwartz. Desde el punto de vista de los resultados del estudio, el aprendizaje puede asociarse tanto a valores de Auto-dirección y Madurez como a valores asociados al Logro y el Poder (debido al componente de reconocimiento y prestigio social implicado en los logros académicos).

Nuestra investigación se plantea analizar cuál es la relación entre los valores y los determinantes del rendimiento académico, con el fin de seleccionar aquellos valores personales que estén más asociados directa o indirectamente a dicho rendimiento. A continuación desarrollaremos una intervención educativa en la que operando sobre las prioridades de algunos valores relacionados con el rendimiento o sus determinantes esperamos conseguir una mejora en dicho rendimiento escolar. Para ello, esta investigación ha aplicado el método de autoconfrontación de valores con el objetivo práctico de mejorar los hábitos y estrategias de aprendizaje de estudiantes de BUP. Para ese fin, se han realizado dos estudios: El primero investiga las relaciones entre el sistema de valores de los estudiantes y las actitudes y conductas relacionadas con el estudio (aprovechando las contribuciones teóricas de Schwartz, 1996), y el segundo aplica el método de autoconfrontación (Rokeach, 1973) con el objetivo práctico de reforzar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio eficaces.

A continuación, pasamos a presentar el diseño y los resultados de cada una de las dos fases de la investigación.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

6. ESTUDIO I : VALORES y DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO.

• Objetivos

El estudio correlacional fue diseñado para conseguir dos objetivos:

- alumnos de BUP. En este sentido los valores, el autoconcepto, los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje de los alumnos, serán relacionados con su rendimiento y su satisfacción académica.
- Hallar los valores asociados a los determinantes del rendimiento, así como a las notas escolares y a la satisfacción académica. Una vez seleccionados estos valores serán usados en la Autoconfrontación de Valores.

• Muestra.

Seis institutos de Madrid fueron seleccionados para participar en el estudio. Para equilibrar las diferencias culturales y educativas asociadas al nivel socio-económico de la población los institutos fueron elegidos al azar entre aquellos de la zona Norte, Centro y Sur de la ciudad, estos institutos, seleccionados al azar por zona, fueron el Beatriz Galindo y María de Austria (como representantes de la zona Norte), Emilia Pardo Bazán y S. Mateo (zona Centro) y finalmente Cervantes y Pérez Galdós (zona Sur).

En cada instituto participaron dos grupos, uno de primero y otro de segundo de BUP. Dentro de cada instituto se eligieron al azar los dos grupos de B.U.P. que iban a participar en el proyecto. Participaron en este estudio un total de 325 alumnos, 179 de primero y 146 de segundo de BUP. El 83% de la muestra tiene entre 15 y 16 años. El 46% son hombres y el 54% mujeres. El nivel educativo de sus padres se distribuye de la siguiente manera : 16% Estudios primarios sin terminar, el 24% Bachiller elemental o EGB, 30% Bachiller Superior o F.P., 10% Diplomado Universitario y 20% Licenciados Universitarios. El nivel educativo de las madres tiene una distribución aproximadamente similar. La nota media de los alumnos en la última evaluación ha sido de 5.79, y su distribución es de un 32% que obtienen aprobado, un 59% entre 5.1 y 6.9 y un 18% entre 7, 8 y 9. Un 25% de los alumnos indica haber repetido algún curso académico.

- **Diseño y Variables del Estudio.**

Es un estudio correlacional donde se miden y relacionan entre si los valores personales, los antecedentes académicos del rendimiento académico, el rendimiento escolar y la satisfacción con los estudios.

- Variable independiente : los valores personales como orientaciones generales de las actitudes y comportamiento.

- Variable dependiente : el rendimiento académico medido de forma objetiva a través de la nota media de la evaluación.

- Variables Mediadoras : autoconcepto académico, estrategias y hábitos hacia el aprendizaje y tiempo en la tarea de estudiar.

- **Instrumentos**

Dos instrumentos fueron utilizados en este estudio. El Cuestionario de Valores de Schwartz (1987), traducido por Ros y Grad 1991 (en adelante el SVS) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, Hábitos de Estudio y Satisfacción Académica (en adelante CEAYS), desarrollado por nosotros para esta investigación.

El SVS (ver Anexo 1) consta de 59 valores separados en dos listas. La primera lista está formada por de 32 valores terminales y la segunda por 27 valores instrumentales. Las personas tienen que indicar la importancia que le conceden a cada valor de las dos listas como principio-guía en sus vidas. Para ello tienen a su disposición una escala de rango -1 a 7, donde -1 representa “opuesto a mis valores” y “7 de suprema importancia”¹. Antes de contestar, las personas deben de buscar su propio anclaje en la escala, seleccionando uno o dos valores como de suprema importancia, a los que les asignarán un 7 y también aquellos menos importantes a los que les asignaran un 1, 0 , ó un -1, según corresponda. A continuación puntúan el resto de los valores siguiendo las opciones de la escala que tienen a su disposición.

El CEAYS (ver Anexo II) fue desarrollado a partir de la teoría sobre los antecedentes relevantes del rendimiento y de la satisfacción académica.

Consta de 90 preguntas que se encuentran agrupadas temáticamente del siguiente modo:

¹ En principio esta es una escala bipolar en la que las respuestas van de valores que las personas consideran importantes de realizar a otros que consideran importantes para ser despreciados. Este rango asimétrico en el polo negativo se justifica porque estudios previos han mostrado que las personas en la mayor parte de las culturas consideran que la mayoría de los

* variables sociodemográficas : sexo, edad, curso, nivel educativo padres, lugar de residencia, etc.

* rendimiento académico objetivo (media académica del alumno). Se recogen tres medias enteras del alumno. Las dos primeras corresponden a la última evaluación realizada por el estudiante (es el caso de las notas recogidas en la fase I de la investigación, y en la primera parte de la fase II, previas a la Autoconfrontación), la última media recogida corresponde a la calificación global de Junio (una vez realizada la Autoconfrontación).

* Motivación :

. Autoconcepto académico :

- Autoestima académica (evaluación de su identidad académica como alumno)
- Autoconcepto -en las dimensiones de aptitud y esfuerzo- (percepción de la identidad social que el alumno tiene en función del concepto que los compañeros hacen de él según las dimensiones de aptitud y esfuerzo. Weiner, 1985).

. Expectativas

- Sobre el proceso de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Se tienen en cuenta tanto expectativas propias del alumno como las percibidas sobre el profesorado (Biggs, 1978 ; Weninstein, Schulte & Cascallar, 1983 ; Pozar, 1972 ; Schmeck, 1983).

* Hábitos (desarrollados en base a la Encuesta sobre Hábitos de estudio de Hernández, Polo y Pozo, 1991., es el caso del trabajo continuado, condiciones en las que se realiza el estudio, concentración del alumno, etc.,).

- conductas específicas de estudio (planificación, participación en clase, consulta de dudas, número de días y horas estudiados, utilización de materiales, búsqueda en bibliotecas, etc.,).

* Enfoques de aprendizaje (desarrollados a partir de Entwistle & Ramsdem, 1983 ; Entwistle & Tait, 1990 ; Biggs, 1978 ; Weinstein, Schulte & Cascallar, 1983 ; Carretero y Pozo, 1986 ; Schmeck, 1983). Se trabaja con tres tipos de Enfoque : Profundo, Superficial y Estratégico.

valores merecen ser realizados y sólo muy pocos merecen también ser evitados.

Las preguntas del cuestionario tenían formato cerrado. En general eran escalas de 5 puntos dónde el alumno debía de indicar la frecuencia de algún comportamiento o su grado de acuerdo o desacuerdo con unas frases. Ambos instrumentos, el SVS y el CEAYS, fueron probados antes de su aplicación definitiva.

- **Aplicación.**

El estudio de campo fue realizado entre los meses de Abril y Junio de 1995. Todos los alumnos fueron contactados en sus aulas de clase y su participación fue voluntaria. Contestaron primero el SVS y después el CEAYS.

- **Análisis de Datos.**

1. Validez de las respuestas y Formación de Indices.

- 1.1. Cuestionario de Valores (SVS).

El primer criterio de la calidad de los datos está relacionado con que las personas sepan distinguir, siguiendo las instrucciones, la importancia de diferentes valores y lleguen a configurar una escala de valores en la que discriminen entre diferentes valores. Bajo este criterio son consideradas las respuestas de las personas que no han usado adecuadamente el anclaje personal de la escala o no han discriminado entre valores.

Fijamos como criterio de falta de validez de los datos el haber puntuado más de 25 valores de suprema importancia (dígito 7 en la escala). También son considerados inválidos aquellos cuestionarios en los que los estudiantes no han discriminado entre valores. Para lo cual fijamos como criterio el haber usado cualquiera de los demás dígitos de la escala, del -1 al 6, más de 37 veces al ordenar los valores o haber dejado de ordenar más de siete valores por persona. Sólo 25 estudiantes (el 7.5% de

la muestra) no se ajustaron a estos criterios y consecuentemente, fueron anulados de la muestra final. Siete lo fueron por dejar de ordenar más de siete valores y 18 por utilizar el dígito 7 de la escala por encima del criterio establecido. Se comprobó que este grupo de alumnos separado de la muestra final no seguía ningún patrón sistemático como ser alumnos de un mismo instituto o curso, ni tampoco ser de la misma edad o sexo.

El segundo criterio fue el de la validez estructural en la localización de los valores dentro de los tipos de valor que la teoría estructural de valores postula (Schwartz 1992, 94). Tal y como fue explicado en el epígrafe de la introducción de este informe, esta teoría indica la existencia de diez valores tipos (*Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación y Autodirección*) que agrupan y dan coherencia motivacional a los 59 valores de que consta el SVS. Pero además la teoría también postula relaciones dinámicas de compatibilidad e incompatibilidad entre valores específicos. Estas relaciones dinámicas dan lugar a una estructura circular que se resume en dos dimensiones bipolares:

- ◆ Promoción personal versus Trascendencia (*Poder, Logros y Hedonismo versus Universalismo y Benevolencia*).

- ◆ Apertura al Cambio versus Conservación (*Estimulación y Autodirección versus Tradición, Conformidad y Seguridad*).

Para verificar estos supuestos teóricos, paso previo a la construcción de los índices de valores, los datos son sometidos a un procedimiento de análisis multidimensional denominado SSA (Smallest Space Analysis). Este estadístico partiendo de la matriz de correlaciones permite situar puntos en un espacio de múltiples dimensiones (la cercanía o distancia entre puntos en el espacio indica similitud o diferenciación entre ellos). En nuestro caso, la cercanía de puntos señala similitud entre valores y la lejanía oposición entre ellos. Siguiendo la teoría estructural de los valores básicos, estas relaciones de similitud entre valores se pueden organizar entorno a valores tipo. Un

valor tipo es un índice del conjunto de valores que comparten un mismo significado motivacional. En la teoría se postula la existencia de diez valores tipo que sigue una estructura circular. El SSA permite verificar además de constructos teóricos, las relaciones dinámicas postuladas por una teoría. En nuestro caso, como en el de los valores que conforman un tipo de valor, estas relaciones dinámicas son las relaciones de compatibilidad e incompatibilidad entre tipos de valores.

Figura 2

En la Figura 2 aparecen los resultados de el SSA de la estructura de los valores obtenidos con la muestra de estudiantes de BUP. Se puede observar que se verifica la estructura de los 10 valores tipos y sus relaciones dinámicas. De izquierda a derecha vemos *Poder, Logro, Estimulación y Hedonismo*, a continuación siguiendo el orden circular, *Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad*. La estructura de relaciones dinámicas también queda verificada. Por ejemplo, podemos ver que *Autodirección* se opone a *Tradición, Conformidad y Seguridad* o que *Poder y Logro* se oponen a *Universalismo y Benevolencia*, tal y como predice la teoría.

Para comprobar la validez estructural tanto de los tipos de valores como de sus relaciones dinámicas postuladas dentro de la estructura circular, subdividimos la muestra al azar en dos mitades y realizamos con cada una de ellas un SSA independiente. Cada uno de los dos análisis SSA fue contrastado con los resultados del SSA general. La comparación realizada indica que sólo los siguientes valores: “trabajo” (6), “vida espiritual” (7), “sentimiento de pertenencia” (8), “seguridad familiar” (23), “reconocimiento social” (24), “identidad nacional” (26), y “sano” (44) fueron encontrados inestables, es decir que aparecían en alguno de los tres SSA fuera del tipo de valor que la teoría postula. Estos siete valores representan un desplazamiento de la teoría de sólo el 13%, es decir que la teoría estructural de los valores básicos

realiza en nuestro estudio una predicción acertada en el emplazamiento del 87% de los valores personales de la muestra de estudiantes.

La consecuencia de estos resultados es la extracción de estos valores de la base a partir de la cual se calculan los índices de los tipos de valores. Estos índices se computan a partir de la media en importancia de todos los valores que fiablemente componen un valor tipo. Los índices de los valores tipo quedaron finalmente constituidos por la media de la suma de los siguientes valores:

*Universalismo = igualdad, protector del medio ambiente, justicia social, unión con la naturaleza, mundo en paz, amistad verdadera, eligiendo mis propias metas, dar sentido a la vida, abierto (Madurez y Prosocial).

*Benevolencia = armonía interna, amor maduro, honesto, ayudando, responsable, no rencoroso.

*Tradicón = orden social, tradición, moderado, humilde, aceptando mi parte en la vida, devoto.

*Conformidad = buenos modales, autodisciplina, honra a padres y mayores, obediente.

*Seguridad = seguridad nacional, reciprocidad de favores, limpio.

*Poder = poder social, riqueza, autoridad, conservando mi imagen pública.

*Logros = ambicioso, influyente, capaz, inteligente, logra éxitos.

*Hedonismo = placer, disfrutar de la vida.

*Estimulación = vida excitante, vida variada, atrevido, autoindulgente.

*Autodirección= libertad, autorespeto, creatividad, privado, independiente, eligiendo metas, curioso.

Finalmente la verificación de las relaciones dinámicas entre los valores tipo también superan la prueba de contraste. En el SSA 1 se observa que la mayor parte de los valores de los estudiantes de B.U.P. se sitúan dentro de los tipos de valor postulados por la Teoría de Schwartz. Aquellos valores que aparecieron fuera del tipo esperado,

fueron desestimados a la hora de construir los “índices de valores” (variables compuestas) manejadas en los análisis estadísticos.

1.2. El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico (CEAYR).

Se procedió a reducir el CEAYR a un conjunto de índices o variables compuestas. Para lo cual se utilizó la técnica de análisis factorial libre, con rotación varimax, así como el índice de fiabilidad alpha. El CEAYR fue condensado en los siguientes índices cuyo resumen se encuentra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura Factorial y Fiabilidad de los Índices.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	
	% var	% var	% var	
Índices				
1. Identidad Académica	Esfuerzo	Aptitud	----	
72.3% var (α .54)	42.6	29.6		
2. Satisfacción Estudios	Interna	Externa	----	
62.1% var (α .72)	42.1	20		
3. Estrategias de Aprendizaje	Profunda	Éxito	Estrategico	
40% var (α .68)	22.8	9.8	7.9	
4. Uso de Materiales	Básicos	Complent.	----	
50% var (α .50)	27.8	22.1		
5. Resolución de Dudas	Autonomía	A. Externos	----	
48.4% var. (α .71)	26.4	22.0		
6. Hábitos de Estudio	Estudio	Concentra.	Espacio	71.7%
var. (α .62)	35.9	20.1	15.6	
7. Expectativas alumnos	Resultados	Sociales	Trabajar	
64.6% var. (α .74)	34.8	18.6	11.2	
8. Expectativas de los profesores	Notas	Aprendizaje	Comportamiento	
83.1% var. (α .66)	33.7	15.3	14.1	

- Identidad Académica del Alumno (P.7-10 del CEAYR).

Definido como el concepto académico que el alumno cree que sus compañeros tienen de él. Este índice está basado en dos factores. El primer factor, el esfuerzo comprende las valoraciones que el alumno percibe en los rasgos de trabajador y vago. El segundo factor, la Aptitud incluye las valoraciones que el alumno percibe en los rasgos de inteligente y tonto. Por lo tanto el Autoconcepto Académico del alumno consiste en la percepción que los demás compañeros tienen tanto de su esfuerzo como de su competencia académica.

- Satisfacción con los Estudios (P.11-17 del CEAYR).

Este índice refleja los aspectos que producen bienestar en el proceso o en los resultados de los estudios. Está formado por dos factores. El primer factor, la satisfacción interna, comprende tanto el procedimiento que se usa a la hora de estudiar como el tiempo que se dedica al estudio y los resultados que el alumno obtiene, es decir, las notas. El segundo factor, la satisfacción externa, se refiere a la satisfacción producida por el contenido de lo que se aprende y la forma de enseñar de los profesores. En síntesis la satisfacción con los estudios está formado por dos aspectos que agrupan tanto la satisfacción con aspectos Internos como Externos de los estudios.

- Estrategias de Aprendizaje (P.18-35 del CEAYR).

Tres estrategias definen los estilos con que abordan los alumnos el proceso de aprender. La estrategia Profunda es un estilo de aprendizaje que trata de centrarse en las ideas importantes, en encontrar sentido a lo que se aprende, tratando de profundizar en ello, así como en intentar relacionar lo que se está aprendiendo con lo que ya se sabe e intentar aplicarlo a situaciones reales. Es por tanto una estrategia de aprendizaje enfocada a desarrollar las habilidades de pensar por uno mismo y conectar los conocimientos con aplicaciones.

El enfoque Extrínseco es un estilo de aprendizaje en el que el alumno se preocupa de estudiar lo que el profesor le manda, tratando de memorizarlo aunque no siempre

entienda lo que estudia o para que sirve, con el objetivo fundamental de aprobar el examen. Esta estrategia refleja por tanto un aprendizaje superficial dónde lo importante es conformarse a la dinámica del aula que lleva al aprobado. Finalmente el estilo de Exito consiste en estudiar casi exclusivamente lo que explica el profesor, en averiguar qué es lo que el profesor suele preguntar en los exámenes para dirigir los esfuerzos del estudio fundamentalmente hacia estos contenidos así como en planificar bien el tiempo para sacarle el mayor rendimiento. Es por tanto un estilo de aprendizaje en el que lo importante es rentabilizar bien, a través de las notas, el esfuerzo académico invertido.

- **Uso de Materiales.** (P.43-47del CEAYR)

Este índice refleja el tipo de material escolar que los alumnos utilizan para facilitar el aprendizaje. Está formado por dos factores. El primero, Materiales Básicos, implica el uso de apuntes y manuales. El segundo, Materiales Complementarios, comprende tanto materiales de un uso más infrecuente como libros complementarios y la biblioteca.

- **Resolución de Dudas.** (P.50-55 del CEAYR).

Dos factores resumen el procedimiento que los alumnos emplean para resolver sus dudas académicas. El primero, Autonomía en la Resolución de Dudas, señala una forma autónoma de resolver sus dudas leyendo y pensando por si mismo. El segundo, Dependencia Externa en la Resolución de Dudas, refleja una preferencia por consultar las dudas con agentes externos como padres y profesores.

- **Hábitos de Estudio.** (P.56-63 del CEAYR)

Tres factores conforman este indicador. El primero, Estudio Sistemático, es un hábito que implica estudio continuado y organizado. El segundo, Falta de Concentración, es un hábito de falta de interés por el estudio ya que refleja aburrimiento y distracción al estudiar y finalmente el tercer factor, Organización del Espacio de Estudio, refleja la organización del espacio de estudio.

- Expectativas de los Alumnos. (P.70-78 del CEAYR)

Tres factores resumen lo que los alumnos esperan de los estudios . El primer factor, Expectativas de los Resultados de los estudios, comprende lo que los alumnos esperan conseguir de los estudios como aprender cosas nuevas, aumentar la cultura, desarrollarse como persona, ser alguien en la vida y prepararse para entrar en la Universidad . El segundo factor, la Expectativas de Relaciones Sociales resume lo que los alumnos esperan del contacto interpersonal con sus compañeros. Aspectos como pasarlo bien, conocer gente nueva o encontrar buenos amigos se agrupan entorno a este eje. Finalmente el tercer factor , Expectativas de Trabajar, es una expectativa de insertarse inmediatamente en el mundo laboral.

- Expectativas de los Profesores. (P.79-85 del CEAYR)

Tres factores resumen lo que los alumnos creen que es importante para sus profesores y por tanto lo que creen que éstos esperan de ellos. El primer factor, Buenos Resultados Académicos, engloba la expectativa de que los alumnos obtengan buenos resultados tanto en notas como en el aprendizaje de contenidos. El segundo factor, Aprendizaje Profundo , implica que los alumnos tengan un estilo de aprendizaje en que presten atención y aprendan lo fundamental, que se esfuercen y que disfruten estudiando. Finalmente el tercer factor, Buen Comportamiento, agrupa tanto las expectativas del buen comportamiento de los alumnos como de que presenten bien los trabajos y los exámenes.

Algunas preguntas no pudieron ser agrupadas formando un índice por no organizarse escalaramente. Concretamente las conductas de tiempo de estudio como número de horas al día, número de días a la semana y si estudia o no los fines de semana (P.36-38).

Resultados.

- **Generales :**

Conductas de Estudio. Los alumnos nos informan de que dedican mucho tiempo al estudio. La mitad estudia de uno a tres días a la semana y la otra mitad algo más de cuatro días. La media de horas de estudio por día es aproximadamente de tres; un 50% informan estudiar hasta diez horas a la semana, un 37% entre 11 y 16 horas y el resto diecisiete horas o más. La planificación de los estudios se realiza al día o a la semana (61%), o no planifican o lo hacen al empezar el curso (25%) y el 16% lo hace al empezar el trimestre o cada mes. Pocos llevan al día las asignaturas (25%), el resto dice no llevarlas. En síntesis es una muestra que dedica mucho tiempo a la tarea de estudiar y a la planificación de los estudios.

Participación en Clase. Un 50% de los alumnos señala una participación moderada, un 25% reconoce una mínima participación y otro 25% nos indica bastante participación. La mitad consulta frecuentemente con los profesores sus dudas y el resto lo hace pocas veces. Sólo un 17% habla con los profesores frecuentemente o siempre para conocer sus criterios o preferencias con relación a los estudios.

Rendimiento Académico. El grupo en su conjunto ha obtenido, en la última evaluación, una nota media de 5.79 (rango de 0 a 10). La distribución de esta variable tiene el perfil siguiente, un 32% tiene hasta aprobado, un 50% obtiene de nota media entre 5.1 y 6.9 y un 18% está entre el 7 y el 8.9. Por bloques de asignaturas las medias están ordenadas del siguiente modo (rango de 0 Insuficiente a 4, sobresaliente): Ética/Religión (2.2), Geografía/Dibujo (1.84), Informática/Música/ Diseño (1.8), Educación Física (1.8), Idioma (1.47), Latín/Historia (1.43), Física/Química/C.Naturales (1.38), Lengua/Literatura (1.35), y Matemáticas (1). Algunos alumnos explican su falta de eficacia en los exámenes por el nerviosismo (52%), por no saber expresarse bien (26%) o por aburrirse estudiando (46%). Aproximadamente la tercera parte de los alumnos desean incorporarse al mundo laboral al terminar BUP, mientras que el resto desea seguir estudiando.

Identidad Académica. Los alumnos tienen una autoestima académica moderada,

su media es de 3.38, (en una escala que va de 1 mala a 5 buena) . Sin embargo un 46% se considera un alumno bueno o muy bueno, sólo un 11% cree que es malo o muy malo y el resto, un 43%, se considera regular. El “Sí mismo reflejo” (Cooley 1902), es decir, el concepto del alumno a través de la forma en que cree que sus compañeros le juzgan, es de ser considerados más inteligentes ($\bar{x}= 4,1$) que trabajadores ($\bar{x}= 3.2$).

Estrategias de Aprendizaje. Abordan la tarea de estudiar con tres enfoques o estrategias diferentes. La Estrategia Profunda consiste en aproximarse al estudio pensando en situaciones reales, haciendo esquemas de las ideas más importantes, entendiendo el sentido de lo que se estudia y profundizando en ellas, también relacionando lo que se aprende con los conocimientos previos que se tengan y con las ideas de otros temas. Los alumnos hacen un uso moderado ($\bar{x}= 3.5$, $S= .87$; rango de 1, nada a 6 mucho) de esta estrategia.

La Estrategia Extrínseca es un enfoque de aprendizaje que se centra en los aspectos formales y en la memorización de los contenidos que manda el profesor aunque no se entiendan o no se sepa para que sirven. Los alumnos usan esta estrategia también de forma moderada ($\bar{x}= 3.7$, $S=.77$; rango de 1 a 6).

Finalmente la Estrategia de Éxito se basa en orientarse hacia los estudios estudiando sobre todo lo que explica el profesor, y averiguando lo que suele entrar en los exámenes. Por lo tanto de lo que se trata es de orientarse hacia los estudios tratando de sacar la máxima rentabilidad con un esfuerzo calculado. Los alumnos también usan esta estrategia de forma moderada ($\bar{x}= 3.39$, $S=.9$; rango de 1 a 6).

Mientras que el 35% de los alumnos usa frecuentemente la Estrategia Profunda, el 43% usa frecuentemente la Estrategia de Éxito y el 31% usa con la misma frecuencia la Estrategia Extrínseca (cada estrategia es medida de forma independiente).

Materiales de Estudio. Utilizan para estudiar sobre todo los Materiales Básicos como apuntes, los libros recomendados y el manual de la asignatura y mucho menos

Materiales Complementarios como libros de consulta.

Hábitos de Estudios. Frecuentemente cuidan el ambiente físico de estudio (\bar{x} = 4.3, S = 1.6 ; rango de 1 nunca a 6 siempre) pero es menos frecuente que trabajen de forma continuada (\bar{x} = 3.1, S = 1 ;) y repasen a menudo lo aprendido (\bar{x} = 2.9, S = 1).

Expectativas de los Estudiantes. Los alumnos tienen distintas expectativas sobre los estudios. Esperan sobre todo que les preparen para conseguir un trabajo (\bar{x} = 4, S = 1 ; rango de 1 nada a 5 mucho). También confían en que les formen para entrar en la universidad, para aprender cosas nuevas, aumentar su cultura, desarrollarse como personas y prepararse para ser alguien importante en la vida (\bar{x} = 3.87, S = .74 ; rango de 1 a 5). Por último los estudios también se consideran, aunque en menor medida, como un medio a través del cual se pueden divertir, conocer gente nueva y encontrar buenos compañeros (\bar{x} = 3.5, S = .95 ; rango de 1-5).

Expectativas de los Profesores. Cuando se les pregunta qué es lo que creen que los profesores esperan de ellos, los alumnos consideran de forma bastante consensuada que la expectativa Superficial es bastante importante para los profesores. Está basada en el buen comportamiento y la buena presentación de los trabajos y exámenes (\bar{x} = 3.9, S =1 ; rango de 1, nada importante a 5 muy importante).

Creen que los profesores conceden una importancia algo menor a la expectativa Profunda, que consiste en que aprendan lo fundamental, que les guste estudiar y que se esfuercen en ello (\bar{x} = 3.6, S = .7 ; rango 1-5) y a la expectativa de Logro Académico basada en que aprendan todo lo que se explica y que saquen buenas notas (\bar{x} = 3.5, S =.9 ; rango de 1-5).

- **Jerarquía de Valores Personales.**

En la Tabla 3 aparecen los valores ordenados según la importancia que los alumnos

les conceden. En primer lugar los alumnos dan preferencia a los valores de Universalismo seguido de Autodirección y Benevolencia. A continuación vienen Hedonismo y Logros. Les siguen Conformidad y Estimulación. Finalmente los valores de Seguridad, Tradición y Poder son los considerados como menos importantes. En las dimensiones de orden superior valoran más la dimensión de Autotrascendencia que la dimensión de Autopromoción y lo mismo ocurre con la de Apertura al Cambio frente a la Conservación.

Tabla.3. Jerarquía de Valores entre los estudiantes de BUP.

Tipos de Valores	Medía	Desviación Tipica
1. Universalismo	5.15	.95
2. Autodirección	5.04	1.03
3. Benevolencia	4.90	1.04
4. Hedonismo	4.81	1.50
5. Logros	4.80	1.19
6. Conformidad	4.23	1.40
7. Estimulación	4.07	1.46
8. Seguridad	3.97	1.31
9. Tradición	3.22	1.21
10.Poder	2.13	1.51
Dimensiones de Orden Superior.	Medía	Desviación Tipica
Trascendencia	5.07	.90
Apertura al Cambio	4.46	1.02
Conservación	3.81	1.03
AutoPromoción	3.78	1.04

● **Determinantes del Rendimiento Académico.**

En nuestro estudio hemos seleccionado como determinantes del rendimiento de los

alumnos, por una parte, un conjunto de actitudes como son las Estrategias de Aprendizaje, el Autoconcepto del alumno y sus Expectativas y por otra, un conjunto de conductas de estudio como son el Tiempo y los Hábitos de estudio.

Vamos primero a analizar las relaciones entre las actitudes y la conducta ante el estudio primero a través de sus correlaciones y luego a través de un análisis de regresión stepwise. A continuación veremos la relación de estas mismas variables con el rendimiento escolar.

Actitudes y Conductas de Estudio. Las actitudes ante si mismo y las estrategias de aprendizaje se encuentran relacionadas entre si En efecto, se observa una relación positiva entre las Estrategias Profundas y Extrínsecas y otra negativa entre estas estrategias y las Extrínsecas. Las Estrategias Profundas y de Éxito, a su vez están también positivamente relacionadas con las Expectativas de los alumnos de seguir estudiando y con el Autoncepto de Esfuerzo. Actitudes y conductas de estudio, como Tiempo , Participación activa en clase , Planificación y Hábitos de estudio también ofrecen asociaciones significativas.

Veamos específicamente estas relaciones. Las Estrategias de aprendizaje Profundo se encuentran positivamente relacionadas con las de Éxito ($r=.40$, $p<01$) y negativamente asociadas con las Extrínsecas ($r= -.22$, $p<01$).

Los alumnos que siguen una estrategia de estudio Profunda tienen Expectativas de seguir estudiando ($r=.46$, $p<01$), tienen el Hábito de repasar a menudo lo que han aprendido para recordarlo ($r=.34$, $p<01$) y estudian de forma continuada ($r=.36$, $p<01$). Dedicar al estudio varias horas a la semana ($r=.30$, $p<01$) aunque no sea a diario y planifican sus estudios ($r=.32$, $p<01$); también utilizan más los Materiales complementarios ($r= .44$, $p<.01$) que los básicos ($r=.24$, $p<01$).

En las variables anteriores las estrategias de Éxito tienen un perfil similar a las Profundas. Lo que más diferencia a las Estrategias de Éxito de las Profundas es que las primeras aún se relacionan de forma más intensa con las conductas de número de días de estudio a la semana ($r=.25$ Éxito / $r=.0$ Profundas, $p<01$) así como llevar al

día las asignaturas ($r=.29$ Éxito / $r=.19$ Profundas , $p<01$) y consultar más las dudas al profesor ($r=.37$ Éxito / $r=.29$, $p<01$) y muestran mayor participación activa en clase ($r=.36$ Éxito/ $r=.27$, $p<01$).

Por el contrario los alumnos que abordan los estudios desde una orientación Extrínseca no usan materiales complementarios ($r=-.22$, $p<01$), no planifican sus estudios ($r=-.20$, $p<01$) y no llevan al día las asignaturas ($r=-.17$, $p<01$) ni consultan las dudas que tienen con sus profesores ($r=-.17$, $p<01$) . Sólo estudian cuando tienen un examen ($r=-.28$, $p<01$), no esperan seguir estudiando para acceder a la Universidad ni tampoco esperan demasiado de los estudios como aumentar su cultura, aprender cosas nuevas o desarrollarse como persona ($r=-.24$, $p<01$).

El Autoconcepto del alumno como Trabajador está positivamente asociado a Estrategias Profundas ($r=.26$, $p<01$) y sobre todo a las de Éxito ($r=.45$, $p<01$). También está relacionado con las conductas de estudio diario ($r=.35$, $p<01$), de planificación de sus estudios ($r=.31$, $p<01$) y de llevar al día las asignaturas ($r=.31$, $p<01$). Además se relaciona con su participación en clase ($r=.32$, $p<01$), con consultar las dudas con el profesor ($r=.35$, $p<01$) y con la utilización de material de estudio complementario ($r=.49$, $p<01$). Sin embargo, el autoconcepto de Inteligente tiene correlaciones mucho más tenues del orden de $r=.15$ con Estrategias de Éxito y Profundas y no se relaciona ni con conductas de estudio diario o de planificación, ni con participación en clase.

Modelo de la Relación entre Actitudes y Conductas de Estudio .

Para verificar el modelo se realizó un análisis de regresión stepwise en el que entraron como predictores las Conductas de Estudio y como variables dependientes las Estrategias de Aprendizaje, el Autoconcepto del alumno tanto la Autoestima como el Autoconcepto de Esfuerzo y Aptitud y los Hábitos de estudio.

Cuadro 1. Modelo de la Relación entre Actitudes, y Conductas de Estudio.

Autoestima Académica

CONDUCTAS ----- Autoconcepto Esfuerzo

Estrategias Exito

Estrategias Profundas

Los resultados del análisis de regresión, que aparecen en el Cuadro 1, nos indican que la conductas de tiempo en el estudio están relacionadas con la autoestima Académica es decir con lo buen o mal alumno que uno se considera, con el Autoconcepto de Esfuerzo, es decir con la identidad, el reflejo a través de los compañeros como persona trabajadora ; también con el uso de Estrategias de Éxito, aquellas que tienen como finalidad rentabilizar los esfuerzos a través de las notas y con el enfoque de aprendizaje Profundo, esto es el que trata de entender el sentido profundo de los contenidos. No existe relación entre las conductas y los Hábitos de Estudio. Vamos a ver más detalladamente a qué conductas de estudio nos referimos en cada caso y a la intensidad de sus relaciones .

Conductas de Estudio y Estrategias Profundas.

Tabla 4. Regresión de Conductas de Estudio con Estrategias Profundas.

Participación activa en clase -----	
$\beta = .25$ $p < .001$	
Horas de estudio -----	ESTRATEGIAS
PROFUNDAS	
$\beta = .24$ $p < .001$	
Planificación de los estudios -----	
$\beta = .16$, $p < .01$	

Tres conductas de estudio, primero participación activa en clase, después horas de estudio y por último planificación de los estudios, están relacionadas a Estrategias Profundas. Las tres conductas explican el 18% de la variación en el uso de las Estrategias Profundas y $R = .44$ (contribución conjunta al Enfoque Profundo ante el aprendizaje).

Conductas de Estudio y Estrategias de Exito

Tabla 5. Regresión de Conductas de Estudio con Estrategias de Éxito.

Participación Activa -----	
$\beta=25, p<.001$	
Días de Estudio -----	
$\beta=.29, p<.001$	ESTRATEGIAS
Planificación Estudios -----	DE
$\beta=.19, p<.001$	EXITO
Llevar al día asignaturas -----	
$\beta=.15, p<.01$	

El enfoque de Éxito viene explicado especialmente por la participación activa en clase, y días de estudio a la semana, así como por la planificación de los estudios y llevar al día las asignaturas. Estas cuatro conductas explican el 31% de la varianza y su contribución conjunta al enfoque de Éxito ante el aprendizaje es de $R=.56$.

Conductas con Autoestima

Tabla 6. Regresión de Conductas de Estudio sobre Autoestima.

Participación activa en clase-----	
$\beta=28, p<001$	
Llevar al día las asignaturas-----	AUTOESTIMA
$\beta=.17, p<01$	
Días de estudio a la semana -----	
$\beta=.16, p<01$	

Las conductas de participación activa en clase, llevar al día las asignaturas y

días de estudio a la semana explican el 17% de la variación en Autoestima y su influencia conjunta es de $R=.43$.

Conductas y Autoconcepto de Esfuerzo.

Tabla 7. Regresión de Conductas de estudio sobre Autoconcepto de Esfuerzo

Participación Activa-----	
$\beta=.28, p<001$	
Horas de estudio-----	AUTOCONCEPTO
$\beta=.22, p<001$	DE
Llevar al día-----	ESFUERZO
$\beta=.21, p<001$	
Estudiar fines de semana-----	
$\beta=.15, p<01$	

Cuatro conductas, la participación activa en clase, horas de estudio diario, llevar al día las asignaturas y estudiar los fines de semana explican el 27% de la varianza en el Autoconcepto de Esfuerzo. Y su influencia conjunta es de $R=.53$.

Actitudes, Conductas de Estudio y Rendimiento Académico. El rendimiento académico se encuentra relacionado con las Actitudes hacia uno mismo y hacia el aprendizaje así como con las conductas de uso de materiales y las de estudio.

Más específicamente el rendimiento académico se encuentra fuertemente asociado al Autoconcepto de Esfuerzo ($r=.54, p<01$), a las Estrategia de Exito ($r=.45, p<01$), al uso de materiales complementarios ($r=.30, p<01$), a los alumnos que se divierten estudiando ($r=.27, p<01$) y que tienen expectativas de seguir estudios superiores y valoran mucho lo que obtienen de ellos ($r=.30, p<01$). Sin embargo se encuentra negativamente relacionado con aprender las cosas superficialmente. Por eso tiene asociaciones negativas con Estrategias Extrínsecas ($r=-.21 ; p<.01$).

Las regresiones de las conductas de estudio sobre el rendimiento académico nos informan de los siguientes resultados :

Conductas de Estudio y Rendimiento Académico

Tabla 8. Regresión de las Conductas de Estudio y Rendimiento.

Participación activa en clase-----	
$\beta=.20, p<001$	
Llevar al día las asignaturas-----	RENDIMIENTO
$\beta=.19, p<001$	
Días de estudio a la semana-----	
$\beta=.17, p<01$	

Tres conductas , participación activa en clase, llevar al día las asignaturas y los días de estudio por semana explican el 13% de la varianza en rendimiento académico y las tres en conjunto tienen una correlación múltiple de $R= .38$.

Modelo de los Determinantes del Rendimiento Académico. Vamos a ver ahora en el Cuadro 2 el modelo final de los determinantes del rendimiento académico cuando introducimos como predictores del rendimiento Conductas de Tiempo en el Estudio, Actitudes hacia el yo (la Autoestima y el Autoconcepto) y hacia el aprendizaje (las Estrategias Profundas, de Éxito y Extrínsecas).

Cuadro 2. Modelo de la relación entre Conductas, Actitudes y Rendimiento

Autoestima-----	
$\beta =.43, p<001$	
Autoconcepto-----	RENDIMIENTO
Esfuerzo $\beta=.26, p<.001$	
Estrategias Éxito-----	
$\beta=.29, p<001$	

El Cuadro 2 nos indica que las Conductas no tienen una relación directa en la explicación del Rendimiento. Lo que sí la tienen son las Actitudes. Estas son predictoras del rendimiento académico aunque no con la misma intensidad. El Autoconcepto es el determinante directo más importante del rendimiento académico, cuanto mejor autoestima académica tienen los alumnos mejores notas sacan. A continuación viene el Esfuerzo, cuanto más autoidentidad tienen como alumnos trabajadores y cuantas más Estrategias de Éxito usan mejor rendimiento académico obtienen. Todas las actitudes explican el 50% de la varianza en Rendimiento y su influencia conjunta es de $R = .71$.

Síntesis

El rendimiento escolar parece venir determinado por la influencia directa de las actitudes hacia sí mismo y hacia el aprendizaje.

Las Conductas de estudio no influyen directamente en el rendimiento académico. Sin embargo sí lo hacen indirectamente a través de las actitudes. Por lo tanto las conductas de estudio influyen en el rendimiento a través del papel mediador que realizan las actitudes hacia sí mismo y hacia el aprendizaje.

Más concretamente las conductas influyen en el rendimiento a través del Autoconcepto académico del alumno y de las Estrategias de Éxito y Profundas. Parece por lo tanto que los alumnos son bastante realistas y desarrollan un autoconcepto y unos enfoques hacia el aprendizaje en función del tiempo que dedican al estudio, su grado de participación en clase y la planificación que hacen de sus estudios. Sí las conductas de estudio aumentan su autoestima académica, les ayudan además a tener un enfoque profundo o estratégico hacia el aprendizaje entonces su rendimiento académico mejora.

- **Determinantes de la Satisfacción con los Estudios.**

Actitudes, Conductas de Estudio, Rendimiento y Satisfacción Académica. La Satisfacción General con los estudios es una variable compuesta de la Satisfacción Interna y de la Satisfacción Externa. La Satisfacción Interna es consecuencia de la satisfacción con el procedimiento que se usa para estudiar, con el tiempo dedicado al estudio y con sus resultados es decir las notas obtenidas. La Satisfacción Externa procede de la satisfacción con el contenido de lo que se aprende y con la forma de enseñar del profesor.

La Satisfacción general con los estudios está asociada tanto a Actitudes como a Conductas y Hábitos de estudio así como a Rendimiento Escolar.

Específicamente, con actitudes está fuertemente relacionada con el Autoconcepto de Esfuerzo ($r=.55, p<.01$) y con Expectativas de seguir estudiando y de esperar cosas positivas de los estudios como el desarrollo personal ($r=.31, p<.01$) así como con Estrategias Profundas ($r=.34, p<.01$) y de Éxito ($r=.45, p<.01$). Sin embargo, está negativamente asociada a las Estrategias Extrínsecas ($r=-.31, p<.01$). Con hábitos y conductas de estudio se relaciona, por una parte, con estudio continuado y hábitos de repasar lo aprendido ($r=.35, p<.01$) y disfrutar estudiando ; y por otra, con horas y días de estudio así como con llevar al día las asignaturas, planificarlas y participar activamente en clase ($r \text{ media} = .30, p<.01$).

Finalmente con rendimiento también está bien relacionada ($r=.57, p<.01$).

La Satisfacción Interna se diferencia de la Externa por su mayor asociación con el Rendimiento escolar ($r=.58$ interna frente a $r=.22$ externa ; $p<.01$), con Estrategias de Éxito ($r=.42$, interna frente a $r=.25$ externa; $p<.01$), uso de Materiales Complementarios ($r=.44$ interna frente a $r=.27$ externa; $p<.01$) y con Hábitos de disfrutar estudiando ($r=.34$ interna frente a $r=.18$ externa; $p<.01$). También con el Tiempo de estudio a la semana ($r=.48$ interna frente a $r=.0$ externa ; $p<.01$) y con llevar al día las asignaturas ($r=.39$ interna frente a $r=.19$ externa; $p<.01$).

- **VALORES Y DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO.**

Relación entre Valores y Actitudes. Vamos a ver a continuación que tipos de valores se relacionan con actitudes y con conductas académicas específicas.

Tabla 9. Relación entre Valores Tipo y Actitudes.

	Estrategias Profundas		Expectativas Alumnos. Profesores.		Autoconcepto Esfuerzo	Autoestima	
	UN	Éxito	Alumnos.	Profesores.	Esfuerzo		
	UN	.29	.17	.23	---	---	.12*
MA	.28	.12	.33	.21	---	---	
BE	.29	.18	.28	---	---	---	
TR	.15	-.15	.16	.18	---	---	CO
	.22	.24	.35	.20	---	---	
SE	---	---	---	---	---	---	
PO	-.18	---	---	---	---	---	
LO	.19	.18	.22	---	---	.12	HE -.13
	-.15*	-.18	---	-.18	---		
ST	---	---	---	---	---	-.11	
AD	.15	---	.17	---	---	.15	

Nota = todas las correlaciones tienen un nivel de significación de <01, excepto las de un * cuya $p < .05$.

Los valores de *Universalismo (Prosociales y Madurez)* y *Benevolencia* se encuentran asociados, tal y como podemos ver en la Tabla 9, tanto a Estrategias Profundas y de Éxito como a Expectativas de los Alumnos y a Autoestima.

Los valores de *Tradición* y aun con mayor intensidad los de *Conformidad*, están también relacionados a Estrategias de Profundas y de Éxito así como a Expectativas de Alumnos y Profesores. Los valores de *Seguridad* no tienen relación con ninguna actitud.

El tipo de valor *Poder* sólo está asociado y además negativamente con Estrategias Profundas. Sin embargo, *Logro* está relacionado positivamente a

Estrategias Profundas y de Éxito y a Expectativas de los Alumnos de seguir estudiando, así como a la Autoestima.

Hedonismo está negativamente relacionado con Estrategias Profundas y de Éxito, con Expectativas del alumno y con Autoconcepto de Esfuerzo.

El valor tipo de *Estimulación* no está relacionado con ninguna actitud ante si mismo o los estudios, con la excepción de su relación negativa con Autoestima.

Finalmente *Autodirección* sólo tiene tres asociaciones una con Estrategias Profundas, otra con Expectativas de los Alumnos y una tercera con Autoestima.

En síntesis los valores *Prosociales* (*Universalismo y Madurez*) junto a los de *Benevolencia, Tradición* y sobre todo *Conformidad* son los que tienen una relación más intensa con actitudes hacia el aprendizaje, y hacia si mismo. A continuación vienen los valores de *Logro* y por último los de *Autodirección*. Los valores de *Poder* y *Hedonismo* son opuestos a las actitudes y conductas favorables al estudio . Y finalmente el valor tipo de *Seguridad* y *Estimulación* no tiene ninguna relación con ellas.

Vamos a ver ahora las relaciones que hay entre estos tipos de valor y las conductas hacía el estudio.

•Relación entre Valores y Conductas

En la Tabla 12 aparecen las correlaciones entre los tipos de valor con Hábitos y Conductas de Tiempo en el estudio, con Participación activa en clase y Planificación de los estudios así como con el Uso de materiales Básicos y Complementarios.

Tabla 10. Relación entre Tipos de Valor y Conductas de Estudio

	Hábitos	Tiempo de Estudio				Uso material			
		Horas	Días	Fines	Participa.	Planific.	Básico	Compl.	
Semana									
	UN	.23	.17	.16	.16	---	---	.19	.17
MA	.20	.15	---	.18	.11*	---	.15	.14	
BE	.26	.23	.21	---	---	.16	.15	.14	TR .18
	.12*	---	.11*	.13*	.17	.16	.17		
CO	.30	.20	.18	.16	.21	.21	.24	.23	
SE	---	---	---	---	---	---	---	---	
PO	-.17	---	-.11	-.11*	---	-.12*	---	---	
LO	.16	---	---	---	.23	---	---	---	HE -.18
	---	---	---	.23	-.23	---	-.18		
ST	-.19	---	---	---	---	-.19	-.17	---	
AD	---	---	---	---	---	---	---	---	

Nota = todas las correlaciones son significativas, $p < 0.01$, excepto las marcadas con * cuya $p < 0.05$.

Universalismo, *Madurez* y *Benevolencia* están relacionados positivamente con Hábitos de Estudio, Horas de estudio al día y uso de Material Básico y Complementario. *Universalismo* y *Madurez* también están relacionados con horas de estudio al día mientras que *Universalismo* y *Benevolencia* lo están con los días de estudio por semana. *Madurez* también está relacionada con participación activa en clase.

Tradición está relacionada a todas las conductas de estudio excepto a días de estudio a la semana. De forma similar *Conformidad* no sólo está relacionada a todas las conductas de estudio sino que además es el tipo de valor que presenta las

correlaciones más altas con todas las conductas de estudio. *Seguridad* igual que *Autodirección* no están relacionadas a ninguna conducta.

Poder está poco relacionado con las conductas de estudio y cuando lo está la relación es negativa. En efecto, *Poder* sólo se relaciona y es negativamente con hábitos, estudiar los fines de semana y planificar los estudios. *Logros* está positivamente asociada a hábitos y planificación de los estudios y no tiene relación con ninguna otra conducta.

Por último *Hedonismo* y *Estimulación* comparten el tener pocas relaciones con conductas y éstas además de signo negativo. Así ambos tipos de valor tienen asociaciones negativas con hábitos y planificación de los estudios así como con el uso del material escolar. Sólo el valorar *Hedonismo* está positivamente asociado a participación activa en clase.

En síntesis, los valores más relacionados con conductas de estudio son primero *Conformidad*, después *Universalismo*, *Madurez* y *Benevolencia* y luego *Tradición* y *Logros*. *Hedonismo*, *Estimulación* y sobre todo *Poder* están inversamente asociados a conductas de tiempo en el estudio.

Relación entre Dimensiones de Valores de Orden Superior, Actitudes y Conductas.

Veamos a continuación, en la Tabla 11, como son las relaciones entre las dimensiones de valor de orden superior y los determinantes del rendimiento escolar.

Tabla 11. Relación entre Dimensiones de Valores de Orden Superior y Actitudes.

	Estrategias		Expectativas		Autoconcepto	
	Prof.		Exito		Alum.	Prof.
<hr/>						
Dimensiones						
de Orden						
Superior						
Abierto al Cambio	---	---	---	---	-.11*	
Promoción	---	---	---	---	-.12*	
Conservación	.12*	.15	.23	.20	---	
Trascendencia	.34	.18	.33	.13*	---	

Nota = todas las correlaciones tienen un nivel de significación de $p < .01$, excepto las marcadas con un * cuyo nivel de significación es de $p < .05$.

Las dimensiones de Trascendencia y de Conservación son las que ofrecen un mayor número de relaciones significativas con actitudes ante el estudio. Trascendencia es la dimensión que tiene las correlaciones más altas tanto con todas las actitudes excepto con autoconcepto de esfuerzo, le sigue Conservación con un patrón similar. Por último las dimensiones de Apertura al Cambio y Promoción sólo están relacionadas al Autoconcepto de Esfuerzo y además esta relación es negativa.

Veamos a continuación cómo son las relaciones de estas dimensiones de orden superior con conductas.

Tabla 12. Relación entre Dimensiones de valor de Orden Superior y Conductas.

Dimensiones de Orden Superior	Conductas								
	Hábitos	Horas Semana	Dias	Fin	Participac.	Planificac. Bás.	Planificac. Com.	Materiales	
Abierto al Cambio	---	---	---	---	---	.16	-.12	-.12	
Promoción	-.12	---	---	---	---	---	-.17	-.13	-.14
Conservación	.19	---	---	---	---	.20	.19	.16	
Trascendencia	.27	.22	.19	.18	.12*	.14	---	.19	

Nota = todas las correlaciones tienen un nivel de significación de $p < .01$, excepto las marcadas con un * cuyo nivel de significación es de $p < .05$.

Trascendencia es la dimensión que está relacionada a todas las conductas de estudio excepto al uso de materiales básicos. Después viene Conservación que tiene relaciones significativas con hábitos, planificación de los estudios y uso de material básico y complementario.

Promoción y Apertura al Cambio comparten su asociación negativa a algunas conductas y su nula relación con otras. En efecto, Promoción está inversamente relacionada a hábitos de estudio, planificación y uso de materiales básicos y complementarios mientras que Apertura al Cambio también presenta relaciones negativas con uso de materiales básicos y complementarios y positivas con planificación de los estudios.

En síntesis las dimensiones de orden superior Trascendencia y Conservación son las que mayor número de asociaciones positivas presentan con los determinantes

del rendimiento mientras que por el contrario Promoción y Apertura al Cambio o no están relacionadas o su relación es negativa con estos mismos determinantes.

Relación entre Valores, Rendimiento y Satisfacción. El rendimiento académico sólo se encuentra directa y negativamente asociado a valores de Estimulación (-.19) y Apertura al Cambio (-.15) y positivamente asociado a valores de Seguridad (.15) y Logros (.14, $p < .05$). Parece por tanto que los alumnos que valoran mucho alcanzar metas de variedad, novedad y cambio tienden a tener peores notas académicas mientras que los que están motivados por la seguridad y los éxitos obtienen mejores resultados.

Finalmente la satisfacción con los estudios tiene también una relación negativa con el tipo de valor de *Estimulación* (-.17) y con la dimensión de Apertura al Cambio ($r = -.11$, $p < .05$). Por lo tanto parece que estar satisfecho con los estudios está relacionado con valorar poco la novedad, el riesgo y el cambio.

En síntesis parece que los valores no tienen muchas relaciones directas y fuerte con el rendimiento o la satisfacción con los estudios, a excepción de los valores de *Estimulación, Logros y Seguridad*. Sin embargo sí parecen estar relacionados con los determinantes más relevantes del rendimiento académico.

Así, los estudiantes que más valoran las dimensiones de Trascendencia, (*Universalismo, Madurez y Benevolencia*) y de Conformidad (a través de *Tradición*, y sobre todo de *Conformidad*) también son los que mejores actitudes y conductas de estudio exhiben. Mientras que ser alto en las dimensiones de Promoción o Apertura al Cambio tiene nulas o negativas asociaciones con actitudes y conductas de estudio.

Selección de los Valores para la Intervención Educativa. Efectos Discriminantes de los Valores. Con el fin de identificar qué valores específicos tienen una asociación mayor y más sistemática con las conductas y orientaciones académicas procedimos a realizar análisis de varianza entre las variables Estrategias de Aprendizaje, Expectativas, Esfuerzo, Hábitos, Rendimiento y Satisfacción Académica

(tomadas cada una estas como variable independiente) con cada uno de los 59 valores (tomados cada uno de ellos como variable dependiente). Hemos construido una tasa de efectos discriminantes para cada valor en base al número de diferencias significativas ($p < .01$) que se asocian a él en las variables de aprendizaje.

Tabla 13. Valores y Tasa de Efecto significativos.

Valores	# Efectos	Tipo de Valor
1.Igualdad.	-	UN
2.Armonia interna.	1	UN
3.Poder Social.	-	PO
4.Placer.	3	HE
5.Libertad.	-	AD
6.Trabajo.	-	TR
7.Vida Espiritual.	-	TR
8.Sentimiento de Pertenencia.	-	SE
9.Orden Social.	-	SE
10.Vida Excitante.	2	ST
11.Dar sentido a la vida.	-	TR
12.Buenos modales.	1	CR
13.Riqueza.	2	PO
14.Seguridad Nacional.	-	SE
15.Autorespeto.	1	AD
18.Mundo en paz.	-	UN
19.Tradición.	-	TR
20.Amor Maduro.	-	BE
21.Autodisciplina.	3	CR
22.Privado.	-	AD
23.Seguridad Familiar.	1	SE
24.Reconocimiento	1	PO

Social.		
25.Unión Naturaleza.	3	UN
26.Identidad Nacional.	-	TR
27.Vida Variada.	1	ST
28.Sabiduría.	2	UN
29.Autoridad.	1	PO
30.Amistad verdadera.	-	BE
31.Mundo de Belleza.	3	UN
32.Justicia Social.	1	UN
33.Independiente.	-	AD
34.Moderado.	-	TR
37.Abierto.	1	UN
38.Humilde.	-	TR
39.Atrevido.	11	ST
40.Protector Medio	1	UN
Ambiente.		
41.Influyente.	1	
42.Honra Padres.	1	CR
43.Elijiendo Metas.	4	AD
44.Sano.	-	SE
45.Capaz.	4	LO
46.Aceptando mi	2	TR
parte en la vida.		
47.Honesto.	-	BE
48.Conservando	1	PO
Imagen Pública.		
49.Obediente.	6	CO
50.Inteligente.	2	AD
51.Ayudando.	3	BE
54.Responsable.	1	BE
56.No rencoroso.	4	BE

57.Logra Exitos.	5	LO
58.Limpio.	2	SE
59.Auto-indulgente.	3	LO

Tal y como podemos observar en la Tabla 15 los valores **Atrevido** y **Obediente** son los que tienen mayor tasa de efectos discriminantes con once y seis efectos significativos, les siguen Logra Exitos con cinco y Eligiendo Metas con cuatro.

El valor **Atrevido** se encuentra relacionado con la nota media global de rendimiento académico, con la nota media del bloque de física- química y ciencias naturales así como con la media de los bloques de geografía-dibujo, latin-historia y literatura-lengua ; este valor también está asociado con las estrategias extrínsecas y con el autoconcepto de ser un estudiante trabajador. El sentido de estas relaciones consiste en que cuanto mejor es el rendimiento académico del alumno, tomado como global o en bloques, menos importante es este valor ($p < 001$). Algo similar ocurre con el autoconcepto, cuanto más trabajador se considera el alumno menos importancia concede a ser atrevido ($p < 001$). Por el contrario los alumnos que más utilizan estrategias extrínsecas, es decir memorizan lo que les mandan sin profundizar o estudian sólo lo que va a entrar en el examen, más importancia otorgan este valor ($p < 001$).

El valor **Obediente** esta asociado a las variables hábitos de estudio, estrategias profundas y de éxito, expectativas del alumno de seguir estudiando, autoconcepto de ser trabajador y satisfacción interna con los estudios. Los alumnos que tienen muchos hábitos de estudio ($p < .01$) y usan mucho estilos de aprendizaje profundos y de éxito consideran más importante este valor que aquellos que los usan poco ($p < 006, < 001$). También aquellos que tienen mucha satisfacción interna con los estudios ($p < 001$), altas expectativas de seguir estudiando ($p < 001$) y un autoconcepto de ser personas que se esfuerzan ($p < 001$) valoran más el ser obediente.

Por lo tanto los valores de **Atrevido y Obediente** discriminan de forma significativa una variedad de conductas y cogniciones relacionadas directa o indirectamente con el rendimiento escolar.

En una dirección similar, las diferencias en la importancia del valor “Eligiendo Metas” están asociadas a hábitos de estudio, estrategias profundas y de éxito y expectativas del alumno de seguir estudiando. Los alumnos que más importancia otorgan a este valor son los que tienen más hábitos de estudio ($p < 0.001$), usan más estrategias de aprendizaje profundas ($p < 0.001$) y de éxito y son los que tienen más expectativas de seguir estudiando ($p < .001$).

Finalmente el valor “Logra Exitos” también se encuentra asociado de forma significativa a tener hábitos de estudio ($p < 0.01$), estrategias profundas ($p < 0.001$) y de éxito ($p < 0.01$), expectativas de seguir estudiando ($p < 0.001$) y alta satisfacción interna ($p < .01$). En todos los casos cuanto más importancia se concede a conseguir metas valoradas socialmente más altos son los alumnos en estas conductas y estilos de aprendizaje.

En síntesis los cuatro valores “Atrevido”, “Obediente”, “Eligiendo Metas” y “Logra Exitos” son seleccionados por su tasa tan significativa de asociaciones con variables relacionadas con el rendimiento académico. Estos cuatro valores pertenecen correlativamente a los tipos de valor *Estimulación*, *Conformidad*, *Autodirección* y *Logro*.

Ahora bien para completar la selección de la lista de valores, necesitábamos 7 nuevos valores que se correspondiesen cada uno de ellos con los restantes tipos de valor del modelo teórico. Siguiendo el mismo criterio adoptado hasta ahora, seleccionamos “Riqueza” como representante del tipo de valor *Poder*, “Placer” por *Hedonismo*, “Igualdad” por *Universalismo*, “Limpio” por *Seguridad* y “Tradición” por *Tradición*. Sólo en dos casos hicimos una excepción al criterio, elegimos *Sabiduría* (que tiene dos efectos significativos) como representante de Madurez en lugar de Mundo de Belleza (que tiene tres efectos) porque el valor Sabiduría es más relevante para el aprendizaje. De forma similar elegimos el valor *Ayudando* (que tiene tres efectos significativos) como representante de Benevolencia, en lugar de No Rencoroso (que tiene cuatro) porque la cooperación es también un valor central en el aprendizaje.

7. ESTUDIO II: INTERVENCIÓN EDUCATIVA, CAMBIO DE VALORES MEDIANTE AUTOCONFRONTACION.

Objetivos

El objetivo de este estudio es la mejora de los resultados académicos a través de la técnica de la Autoconfrontación. Esta técnica tal y como ha sido explicado anteriormente es un procedimiento para conseguir un cambio de valores que lleve a un cambio de conductas. El procedimiento se basa en primer lugar en seleccionar los valores que están más asociados a la conducta que se quiere modificar. En segundo lugar, se proporciona a las personas una información que asocie estos valores a un grupo de referencia positivo (Newcomb 1954). La información proporcionada refuerza la tendencia a modificar la escala personal de valores en línea con la del grupo de referencia positivo.

En nuestro caso la Autoconfrontación tenía como objetivo la mejora de los resultados académicos de los estudiantes de BUP en el curso académico 1996-97. Por lo tanto el grupo de referencia positivo será un grupo de compañeros con buenas notas y los valores serán aquellos que estén más asociados a estrategias de aprendizaje, conductas de estudio y notas escolares.

Diseño, Muestra y Variables del Estudio.

El diseño del estudio es pretest-postest con manipulación experimental y grupo de control. En cada uno de los seis institutos donde se iba a desarrollar esta intervención educativa se seleccionaron dos grupos de Segundo de BUP. Para controlar todos los factores externos que pudiesen afectar los resultados del estudio, como diferencias en nivel sociocultural, en rendimiento o en distinta jerarquía de valores, cada uno de los dos grupos en cada colegio fue asignado al azar a cada una de las dos condiciones, experimental o control. Análisis posteriores ratificaron que no existían diferencias entre los grupos experimental y control en rendimiento académico o en satisfacción con los estudios. En total fueron 6 grupos experimentales y 6 grupos de control. En cada uno de los grupos de la condición experimental se aplicó la Autoconfrontación mientras que cada uno de los grupos de control sólo tenía como tarea ordenar sus valores y contestar algunas preguntas relacionadas con la satisfacción con los estudios. Tanto en los grupos experimental como control se tomaron medidas pre y post de las notas obtenidas en las evaluaciones.

La muestra total está formada por 301 alumnos de segundo de BUP. 157 fueron asignados a la condición experimental y 144 a la de control. Los estudiantes procedían de los mismos seis institutos que participaron en la primera fase de este proyecto y su distribución entre colegios fue bastante similar.

La variable independiente es la información sobre la escala de valores del grupo de estudiantes con buen y mal rendimiento académico. La variable dependiente es la mejora en el rendimiento. Finalmente se consideran como variables moduladoras la satisfacción con los hábitos y el contenido de los estudios.

Instrumentos

Se desarrollaron dos cuestionarios. El Cuestionario I (ver Anexo II) tiene una parte común y otra específica para el grupo experimental y de control. La parte común está formada por dos preguntas sobre jerarquía de valores. En la primera de estas preguntas los alumnos ven una lista de 11 valores, previamente seleccionados por nosotros según los criterios anteriormente expuestos, que tienen que ordenar según la

importancia relativa que concedan a cada uno de ellos como guía en sus vidas. En la segunda, tienen que pensar si existe mucha o poca diferencia en importancia entre los valores personales que acaban de ordenar, considerándolos de dos en dos. La parte específica consiste, para el grupo de control, en unas preguntas sobre satisfacción con algunos aspectos de los estudios ; para el grupo experimental, los alumnos tienen que volver a ordenar otra lista de 11 de valores según creen ellos que lo harían por término medio los estudiantes de BUP de Madrid.

EL Cuestionario II (ver Anexo III) se aplicó sólo al grupo experimental, después de la intervención educativa. Consta de dos preguntas sobre la satisfacción con la forma en que cada alumno ha ordenado en general y uno a uno los 11 valores personales así como de otras preguntas sobre la satisfacción con algunos aspectos de sus estudios.

Selección de Valores para la Autoconfrontación.

Desarrollamos dos criterios para la selección de los valores que iban a ser usados en la intervención de Autoconfrontación. El primer criterio consiste en buscar valores con mayor poder discriminante, es decir aquellos en que la diferencia en el orden de importancia es mayor entre el grupo alto y bajo en la variables académicas y además este orden vaya en direcciones contrarias.

Siguiendo este criterio, hay algunos valores que cambian más su orden de importancia que otros. Por ejemplo el valor "Placer" y ser "Atrevido" cambian mucho su orden de importancia entre alumnos altos y bajos en todas las variables analizadas. En efecto, los alumnos altos en Estrategias de Éxito y Profundas, en Hábitos, en Rendimiento y Satisfacción Académica otorgan menos importancia a estos valores que los alumnos que son bajos en estas variables. Algo parecido ocurre con el valor "Obediente" pero en sentido contrario, son los altos en Estrategias de aprendizaje, Hábitos Rendimiento y Satisfacción Académica los que otorgan más importancia a este valor. Por el contrario otros valores como "Igualdad" y "Ayudando" varían muy poco entre las variables académicas analizadas. Siguiendo este criterio "Atrevido" y "Obediente" serían los dos valores seleccionados para la Autoconfrontación.

El segundo criterio es que se produzca una diferencia de al menos tres puntos

entre el orden que asignan a cada valor los grupos altos y bajos en las variables académicas señaladas. En la Tabla 8 aparecen los valores más discriminantes y el orden asignado por los grupos altos y bajos.

Tabla 14. Orden de Valores entre Grupos Extremos en Variables Académicas.

	E.Éxito		E.Profundas		Hábitos		Satisfac.		Rendimto	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Valores										
Atrevido	8	9	8	8	8	9	8	9	5	8
L.Exitos	6	4	7	7	5	4	4	6	4	4
Placer	5	8	2	2	6	8	5	8	7	7
E.Metas	3	1	5	5	2	1	1	2	1	2
Obediente	9	7	9	9	9	7	9	7	5	9

Nota : rango del orden de 1,el más importante al 11, el menos importante.

A= altos en la variable ; B= bajos en la variable.

Establecemos como criterio para la selección de valores que exista una diferencia de tres puntos en orden de importancia de los valores entre grupos altos y bajos en las variables académicas analizadas.

Sólo tres valores cumplen estos requisitos, “Atrevido”, “Placer” y “Obediente”. El valor “Atrevido” cambia de orden de importancia sólo en relación con el Rendimiento Académico. Parece que los que sacan mejores notas consideran este valor más importante que los que las sacan peores. El valor “Placer” parece estar significativamente relacionado con Estrategias de Exito y con Satisfacción. Los que tienen una orientación de Exito hacia el aprendizaje y están más satisfechos con los estudios valoran más el valor “Placer” que los que son bajos en estas variables.

Finalmente el valor “Obediente” también cambia bastante su importancia en función del rendimiento académico de los alumnos. Para los que obtienen mejores

notas este valor ocupa el quinto lugar mientras que lo sitúan en novena posición los que obtienen mal rendimiento académico.

Combinando los dos criterios mencionados elegimos los valores “Atrevido” y “Obediente” como los valores a utilizar en la Autoconfrontación mientras que los valores de “Eligiendo Metas”, “Placer” y “Logra Exitos” serán utilizados en la explicación de la manipulación experimental .

La Intervención de Autoconfrontación (ver ANEXO IV).

En el aula, uno de los investigadores iniciaba la sesión hablando a los estudiantes de la importancia de los valores en la vida de las personas así como de su relación con la conducta ilustrándolo con algunos ejemplos. Después se les explicaba la importancia de su participación en este proyecto que se desarrollaba para ayudarles a aprovechar mejor sus esfuerzos en los estudios. Se les aseguraba la confidencialidad de los datos y a continuación se empezaba.

El investigador presentaba el cuestionario I y recordaba las instrucciones de respuesta una vez que era repartido. Los alumnos contestaban a este cuestionario ordenando, en primer lugar, una lista con 11 valores, los mismos que habíamos seleccionado previamente por su relevancia con variables académicas. Estos valores eran Igualdad, Placer, Riqueza, Tradición, Sabiduría, Atrevido, Eligiendo Metas, Ayudando y Limpio. Después evaluaban la distancia percibida entre pares de valores de la escala personal que acababan de completar y finalmente volvían a ordenar la misma escala de valores según creyesen que lo harían por término medio los estudiantes de BUP de Madrid. Al terminar se les recogían los cuadernos y cada alumno se quedaba con una copia de la jerarquía de los valores personales que acababan de realizar.

A continuación empezaba la Autoconfrontación. El investigador introducía los resultados de una escala similar de valores completada el año anterior con otros estudiantes de BUP, resultados resumidos en la Tabla 1, que se distribuía en ese momento. Comentaba en público los resultados señalando que, para sus compañeros del año pasado, el valor más importante fue “eligiendo metas” mientras que valores como “placer” o “atrevido” fueron valorados sólo en séptimo o noveno lugar.

Se señalaba la relación entre algunos de esos valores, la conducta de estudiar y sus resultados. Concretamente se relacionaba el valor “ser ordenado” con los hábitos de estudio y la satisfacción con los estudios, en el sentido de que las personas ordenadas aprovechan mejor los esfuerzos al estudiar ya que organizan cuidadosamente su tiempo para aprovecharlo al máximo. También relacionaba la eficacia de algunos estilos de aprendizaje con los resultados académicos. En este sentido señalaba que aquellos alumnos que saben distinguir lo que es fundamental aprender, es decir “aquellos que prestan atención a lo que los profesores consideran importante y tratan de relacionar lo que están estudiando con lo que ya saben o con su propia experiencia obtienen mejores resultados. Es más, quizás por ello, se sienten también más satisfechos con sus propios hábitos de estudio y sus resultados” (pag.7, Anexo IV).

Después pasaba a presentarles información sobre los valores de dos grupos de referencia uno positivo, los alumnos que obtienen buenos resultados académicos y otro negativo, los alumnos cuyos resultados son malos. Relacionaba estos resultados con la utilización de hábitos y estilos de aprendizaje más o menos eficaces. Para destacarlo más contrastaba a este grupo con el de los alumnos que obtienen peores resultados académicos. Luego pasaba a señalar que entre ambos grupos de alumnos, los eficaces y los menos eficaces con los estudios, también se habían encontrado diferencias en la jerarquía de valores. Estas diferencias posiblemente estarían relacionadas con los hábitos, estilos y resultados en los estudios. Para ilustrar este punto ponía en la pizarra una tabla que mostraba las diferencias entre la jerarquía de los valores Obediente y Atrevido según que los resultados académicos de los alumnos hubiesen sido sobresalientes o malos.

Concretamente les decía que “aquellos alumnos más eficaces en sus estudios han valorado Obediente en sexto lugar y Atrevido sólo en noveno. Por el contrario, aquellos compañeros menos eficaces en los estudios han valorado Atrevido en quinto lugar de importancia mientras que Obediente es sólo noveno en importancia para estos compañeros” (pag.9, ver Anexo IV).

Después invitaba a los alumnos de la clase a que comparasen su propio orden de valores, el que habían dado un poco antes, con el orden que les dieron estos dos

grupos de estudiantes. Les dejaba unos minutos para que reflexionasen y luego el investigador daba una posible interpretación de los resultados anteriores : “Podríamos preguntarnos por qué justo estos dos valores han distinguido entre aquellos compañeros más eficaces y los menos eficaces. Parece que los compañeros que dan más importancia a cumplir con sus deberes y tareas que a la búsqueda de riesgo son más conscientes de sus metas en los estudios y por lo tanto más ordenados a la hora de estudiar, logrando entonces mejores resultados. Por el contrario, aquellos compañeros que dan más importancia a ser atrevidos, son más proclives a asumir riesgos y a disfrutar de la vida que a estudiar sistemáticamente para cumplir con sus estudios y quizás por ello logran peores resultados” (pag.10, Anexo IV).

Entonces pedía a los estudiantes que volviesen a mirar el orden original que dieron a los once valores de la lista y que pensasen en qué medida estaban satisfechos con la forma en que los ordenaron. A continuación se les repartía un segundo cuestionario donde expresaban su grado de satisfacción o insatisfacción con el orden dado a cada uno de los once valores de la lista y contestaban también a otras preguntas.

Finalmente el investigador cerraba la sesión estimulando la reflexión particular sobre su jerarquía de valores y pidiendo su colaboración voluntaria para una próxima reunión sobre este mismo tema.

Aplicación

La aplicación se realizó entre los meses de Abril y Mayo de 1966. En todos los colegios se pasaron durante la misma mañana las dos condiciones experimental y control para evitar que hubiese comunicación entre los alumnos asignados a cada una de ellas.

Resultados.

Eficacia de la Autoconfrontación sobre el Rendimiento.

Tabla 15. Autoconfrontación y Rendimiento .

	Notas medias		
	MA1	MA2	MA21
Autoconfrontación			
Experimental	5.59	6.02	.43*
Control	4.49	5.81	.32*

*= diferencia significativa $p < .02$

Los alumnos del grupo de Autoconfrontación obtienen en Junio una nota media de 6.02 y los alumnos del grupo de control 5.81, sí bien esta diferencia a favor del grupo de intervención no es significativa. Sin embargo, lo que sí que es significativa es la ganancia media en rendimiento (MA21). Se entiende por ganancia media la diferencia entre el rendimiento en la última evaluación antes de la intervención (MA1) y el rendimiento obtenido en Junio (MA21) después de haberse realizado la Autoconfrontación.

Ahora bien, ¿ qué significa esta ganancia media , es mucha o es poca en función del rango que ésta tiene y de su distribución entre los alumnos de la condición autoconfrontación frente a control.

Tabla 16. Mejora en Rendimiento según Autoconfrontación o Control.

		Autoconfrontación		
		Auto	Control	N
Mejora	.00	22 (14.1%)	40 (27.8%)	62 (20.7%)
	1.00	134 (85.9%)	104 (72.2%)	238 (79.3%)
N		156 (52%)	144 (48%)	300

$$\chi=8.54, \text{ g.l.} = 1, p<.01$$

La Tabla nos muestra que son más los alumnos del grupo experimental que mejoran en rendimiento. Y que esta ganancia media es de hasta de 1 punto.

Ahora bien, ¿ quiénes son los alumnos que más ganan en rendimiento?, ¿ tienen o no tienen algún perfil específico.

Parece que son los alumnos más insatisfechos en general con sus estudios los que más ganan en rendimiento académico y de éstos son los alumnos de la autoconfrontación los que más ganan ($\chi= 9.98, \text{ g.l.} = 1, p <.002$) En concreto un 31.7% más de alumnos de la autoconfrontación que de control (41 de autoconfrontación frente a 19 de control) ganan hasta 1 punto más de nota media desde el pretest al postest.

Este resultado aún es mejor para los alumnos más insatisfechos con el Tiempo que dedican a sus estudios , tal y como podemos ver en la Tabla 17.

Tabla 17. Ganancias medias en Rendimiento para los alumnos muy insatisfechos con el Tiempo de Estudio.

		Autoconfrontación	Control	N
Mejora	.00	12 (16.9%)	25 (39.7%)	37 (27.6%)
	1.00	59 (83.1%)	38 (60.3%)	97 (72.4%)
N		71 (53.0%)	63 (47.0%)	134 (100%)

$$\chi= 8.67, \text{ gl}=1, p<.01$$

Los datos nos indica que el grupo de los alumnos muy insatisfechos con el tiempo que dedican a los estudios, es decir el grupo de los que estudian poco, son casi la mitad de la muestra. Para este grupo la ganancia media en rendimiento es significativamente mayor para el grupo que ha pasado por la intervención educativa frente a los que no lo han hecho. En concreto mientras que un 83.1.7% de los alumnos que han participado en la intervención ganan 1 punto de media, sólo el 60.3 % de los alumnos del grupo de control obtienen resultados similares. Finalmente los alumnos que no mejoran en rendimiento pertenecen significativamente más al grupo de control que al de autoconfrontación.

8. CONCLUSIONES

- En congruencia con las teorías sobre la formación del autoconcepto (Weiner, 1985), hemos encontrado que el autoconcepto (en su dimensión de esfuerzo) y la autoestima académica general correlacionan por un lado, con la frecuencia de las conductas de estudio y por otro, con el rendimiento académico. Parece ser que el autoconcepto es fuente de información para su autoevaluación personal, y éste afecta a la efectividad en sus actuaciones (Gimeno Sacristán, 1976 ; Rodríguez Espinar, 1982 ; Alvaro et al., 1990).
- Así mismo, las conductas de estudio están relacionadas con el predominio relativo de enfoques eficaces hacia el aprendizaje (enfoques estratégicos - según Marton & Säljö, 1976 y Entwistle & Ramsdem, 1983 - y profundos).
- Por otra parte, las conductas concretas de estudio no se relacionan significativamente de manera directa con el rendimiento académico. El efecto de las conductas parece estar mediado por otras variables como son el autoconcepto de esfuerzo, la autoestima académica y los enfoques estratégicos de estudio. Esto podría

significar que las conductas de estudio no son efectivas sin la orientación apropiada hacia el logro, que está implícito en el enfoque estratégico.

- Se verifica la estructura motivacional de los valores según la teoría de Schwartz. De acuerdo con la teoría motivacional de los valores de Schwartz, hemos encontrado que los estudiantes organizan sus valores en diez tipos básicos: *Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación y Autodirección.*

Además se cumplen las relaciones dinámicas de continuidad entre tipos de valor que la teoría postula, con la excepción de *Hedonismo* que en la teoría es contiguo a *Poder* y en nuestro estudio con los estudiantes de BUP aparece al lado de *Estimulación*. Finalmente también se verifican las relaciones de incompatibilidad entre tipos de valor. Así *Universalismo* y *Benevolencia* se oponen a *Logros* y *Poder*; y *Autodirección* y *Estimulación* también aparecen como incompatibles con *Seguridad, Tradición* y *Conformidad*.

- Los valores están asociados de forma significativa sobre todo con enfoques profundos y estratégicos, así como con las expectativas de los alumnos sobre el proceso de la enseñanza y sus resultados. Valores de *Trascendencia* y *Conservación* se encuentran asociados a enfoques profundos y estratégicos y a expectativas de los alumnos sobre el aprendizaje y sus resultados. Hábitos de estudio y conductas de estudio en general, se relacionan positivamente con los valores de *Trascendencia*, *Conservación* y *Logros* y negativamente con valores de *Poder* y *Hedonismo*, lo cual confirmaría la relación dinámica de apariencia circular que hay en la teoría funcional de los valores entre los tipos de *Universalismo* y *Benevolencia* versus *Poder* y *Hedonismo*.

- Como se espera según la teoría de los enfoques del aprendizaje (de Marton y de Entwistle), los valores de *Autodirección* se relacionan con enfoques profundos y con las expectativas de los alumnos sobre el proceso de enseñanza y sus resultados. La valoración de *Poder*, es contradictoria con el uso de enfoques profundos de los alumnos y con sus resultados. La valoración de *Hedonismo* es contradictoria con el uso

de enfoques efectivos hacia el aprendizaje (tanto profundos como estratégicos). Los enfoques profundos también son contradictorios con la valoración de poder y con el rendimiento académico.

- En cuanto a la relación entre los valores, los hábitos de estudio y las conductas, de nuevo aparecen correlaciones positivas entre todas las conductas y los valores que podríamos llamar colectivistas (Trascendencia y Conservación), y negativas respecto a las dimensiones superiores de los valores Apertura al cambio y Autopromoción. Esto nos sugiere que el estudio parece ser percibido por estos estudiantes de B.U.P. como una actividad social normativamente impuesta. La asignación de importancia a *Autodirección* refuerza, como era de esperar, el enfoque profundo caracterizado por el interés en la comprensión y la implicación en el contenido. Los valores de *Estimulación* y *Hedonismo* en este contexto, son poco adaptativos para los hábitos de estudio ordenado y además, son contradictorios con enfoques eficaces hacia el aprendizaje (profundo y estratégico). El rendimiento académico está relacionado positivamente con *Logros* y negativamente con *Estimulación*.

- En síntesis, parece que los valores no tienen muchas relaciones directas y fuertes con el rendimiento y la satisfacción con los estudios, a excepción de los valores de *Estimulación*, *Logros* y *Seguridad*. Sin embargo, si parecen estar relacionados con los determinantes más relevantes del rendimiento académico. Así los estudiantes que más valoran las dimensiones de Trascendencia (*Universalismo*, *Madurez* y *Benevolencia*) y de Conformidad (a través de *Tradicón* y sobre todo de *Conformidad*) también son los que mejores actitudes y conductas de estudio exhiben. Mientras que ser alto en las dimensiones de Promoción o Apertura la Cambio tiene nulas, o negativas, asociaciones con actitudes y conductas de estudio.

- Tras estos resultados, se seleccionaron cuatro valores : Atrevido, Obediente, Eligiendo Metas y Logra Exitos. La elección de estos valores vino determinada por su tasa tan significativa de asociaciones con variables relacionadas con el rendimiento académico. Estos valores pertenecen correlativamente a los tipos de valor de

Estimulación, Conformidad, Autodirección y Logro. Para la Autoconfrontación se utilizaron los valores Atrevido (valor contrario a la orientación de la manipulación) y Obediente (valor en la misma dirección de la manipulación) por un lado, y por otro, los valores Eligiendo Metas y Logra Éxitos que sirvieron como base a las explicaciones aportadas durante la intervención.

- La aplicación del procedimiento de la Autoconfrontación se realizó entre los meses de Abril y Mayo a lo largo de los seis colegios seleccionados. Su aplicación resultó ser muy agradable y entretenida. Se trata de una intervención simple, de corta duración y muy gratificante para los participantes en ella.

- Los resultados de la intervención educativa demuestran una mejora moderada en el rendimiento académico en aquellos alumnos que participaron en la experiencia de la Autoconfrontación (grupo experimental) frente a los alumnos que no participaron (grupo de control). Hay un 86% de alumnos que mejoran su rendimiento académico en las calificaciones finales del curso (notas de junio) del grupo experimental frente a un 72% que lo hacen en el grupo de control. Aquí hay que aclarar que el efecto de la Autoconfrontación no ha dependido del rendimiento académico previo del alumno. Esto significa que esta intervención contribuye de forma igualmente eficaz a los diferentes colectivos de estudiantes. Un indicio de la eficacia de este método, es su mayor impacto relativo sobre aquellos estudiantes que se manifestaron como “insatisfechos” con sus hábitos y conductas de estudio (casi la mitad de la muestra), para estos estudiantes los resultados son más alentadores ; un 83% mejoran su rendimiento en el grupo experimental frente a un 60% en el grupo de control. En este contexto, la aplicación de la Autoconfrontación parece dar a los estudiantes insatisfechos con sus propias conductas, una oportunidad de “reorientarse” hacia hábitos de estudio más eficaces.

- Aunque estos resultados puedan parecer modestos, debe tenerse en cuenta que el rendimiento académico es, sin duda, la variable de resultado educativo más difícil de modificar. Por otra parte, la intervención (la Autoconfrontación) tuvo lugar sólo cuatro

semanas antes de los exámenes finales, cuando es lógico esperar que la reorganización cognitiva y conductual (como consecuencia del cambio de prioridades de valores) sea un proceso a más largo plazo. De hecho, la mayor parte de las experiencias previas de Autoconfrontación han medido los resultados pasados entre 6 y 24 meses después de la intervención, por lo tanto sería conveniente continuar el seguimiento de los estudiantes que participaron en esta experiencia para tener la oportunidad de estimar más adecuadamente la efectividad de la intervención.

- Para concluir, si consideramos la eficacia de la intervención de la Autoconfrontación en relación a su coste y al esfuerzo invertido, esta intervención se revela como altamente eficaz para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y justifica la continuación de intervenciones para la mejora del rendimiento.

9. BIBLIOGRAFIA. Álvaro Page, M. *et al.* (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC - CIDE.

Anderson, N.H. (1968). Likebleness ratings of 555 personality- trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, J.W. (1981). Studying personality in the context of an advanced motivational psychology. *American Psychologist*, 36, 117-129.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ball-Rokeach, S.J.; Rokeach, M. & Grube, J.W. (1984). *The great American value test*. New York: Free Press.

Bandura, A. (1980). The self and mechanisms of agency. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1980). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.

Barnea, M.F. & Schwartz, S.H. (1994). *Values and voting*. Manuscript submitted for publication. The Hebrew University, Jerusalem, Israel.

Biggs, J.B. (1978) Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

Brookover, W.B. (1962). *Self-concept of ability and school achievement*. East Lansing, MI: Educational Publication Services.

Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En INCIE (Ed.), *Temas de investigación educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Carretero, M y Pozo, I. (1986) Inventario de hábitos de estudio. U.A.M.

Coleman, J.S. *et al.* (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington: Department of Health, Education and Welfare, US Government.

Cooley, C.H. (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York : Scribner's.

Corno, L. & Snow, R.E. (1986) Adapting teaching to individual differences among learners. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.605-629). New York: Macmillan.

Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy

research. En J. Segal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills (Vol. 1: Relating instruction to research)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dansereau, D.F.; Collins, K.W.; McDonald, B.A.; Holley, C.C.D.; Garland, J.; Diekhoff, G. & Evans, (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.

Deci, L.E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, L.E. & Ryan, L.M. (1991). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Decker, T.W. (1987). Multi-component treatment for academic underachievers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1, 29-37.

Dendato, K.M. & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxational therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychiatry*, 33, 131-135.

Entwistle, N.J. & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for the degree examination: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.

Entwistle, N.J. & Ramsdem, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N.J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.

Feather, N.T. (1975). *Values in education and society*. New York: Free Press.

Feather, N. (1994). Human values and their relation to justice. *Journal of Social Issues*, 50, 129-151.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

Gagne, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open University Press.

Gimeno Sacristán, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicios de Publicaciones del MEC.

Grad, H.; Ros, M.; Alvaro, J.L. & Torregrosa, J.R. (1993). Influencias de factores universales, culturales y ocupacionales en el sistema personal de valores en España.

Revista de Interacción Social, 3, 181-199. Greenstein, T.N. (1976). Behavior change through value self-confrontation: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 254-262. Grube, J.W.; Mayton, D.M. & Ball-Rokeach, S.J. (1994). Inducing change in values, attitudes, and behaviors: Belief system theory and the method of value self-confrontation. *Journal of Social Issues*, 50, 153-173. Grunert, S.C. (1992). Is the buying of organic foods related to values via environmental concern? Presentación en el Simposio "The social relevance of values", XI Congreso de la International Association for Cross-cultural Psychology, Liege (Bélgica), 14-18 de Julio de 1992. Grunert, S.C. & Juhl, H.J. (1991). *Values, environmental attitudes, and buying behavior of organic foods: Their relationships in a sample of Danish teachers* (Working paper, Series H no. 60). Aarhus: The Aarhus School of Business, Department of Information Science. Grunert, S.C. & Kristensen, K. (1992). The green consumer: Some Danish evidence. En K.G. Grunert & D. Fuglede (eds.): *Marketing for Europe - Marketing for the future*. Aarhus: The Aarhus School of Business. Grunert, S.C. & Rohme, N. (1992). Consumers' environmental concern. Presentación en la Conferencia de la European Society for Opinion and Marketing Research, Tokio, 6-8 de Julio de 1992. Hartley, J. (1986). Improving study skills. *British Educational Research Journal*, 12(2), 111-124. Heider, F. (1946). Attitude and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112. Helkama, K.; Uutela, A. & Schwartz, S.H. (1992). Value systems and political cognition. En: G.H. Breakwell (ed.): *Social Psychology of Political and Economic Cognition* (p. 7-32). San Diego: Academic Press. Hernández, J.M. Polo A. y Pozo, C. (1991). Programa de entrenamiento en técnicas de estudio. Madrid: Servicio de Psicología Aplicada, Facultad de Psicología de la UAM. Hounsell, D. (1984). Understanding teaching and teaching for understanding. En F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. Kelman, H.C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60. Maclure, S. & Davies, P. (Eds., 1991). *Learning to think: Thinking*

to learn. London: OCDE-Pergamon Press. Marsh, H.W.; Byrne, B.M.; & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 366-380. Marsh, H.W. & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125. Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton; D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. McClelland, J.L. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 33, 201-211. McClelland, J.L.; Atkinson, J.W.; Clark, R.A.; & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts. McGuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, Cap. 19: p. 233-346). New York: Random House. McKeachie, W.J. (1974). The decline and fall of the laws of learning. *Educational Researcher*, 3, 7-11. Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. Paris, S.G. & Winograd, P. (1990). *Dimensions of thinking: A review of research*. Hillsdale, NJ: Hillsdale.

Pozar, F.F. (1972) Inventario de Hábitos de Estudio. Madrid: TEA. Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall. Ramsdem, P. (1988). Studying learning: Improving teaching. En P. Ramsdem (Ed.), *Improving teaching: New perspectives* (p. 13-31). London: Kogan Page. Resnick, L.B. (Ed. 1989). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin. Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau. Rokeach, M. (1968a). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass. Rokeach, M. (1968b). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33. Rokeach, M. (1973). *The Nature of*

Human Values. New York: Free Press.

Ros, M. y Grad H.M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 181-208.

Ros, R.; Grad, H.; Alvaro, J.L. & Garrido, A. (1993, Febrero). Estructura y significado de los valores en relación a la adscripción política. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ros, M., Schwartz, Sh. & Surkiss, Sh. (en prensa). Basic Individual, Work Values and the Meaning of Work, *J.of Applied Psychology*.

Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448.

Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schmeck, R. (1983) Learning Styles of College Students. En R. Dillon & R. Schmeck (Eds.) *Individual differences in cognition*. New York : Academic Press.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology: Vol. 25* (pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.

Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems. En C. Seligman, J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium, Vol. 8* (p. 1- 24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Towards a structural model of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

Schwartz, S.H. & Huisman, S. (1995). Value priorities and religiosity in four Western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88-107.

Schwartz, S.H. & Inbar-Saban, N. (1988). Value self-confrontation as a method to aid in weight-loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,

396-404. Serrano, G. (1984). Problemática Psico-Social de los valores humanos, *Boletín de Psicología*, 3, 9-46.

Shavelson, R.J.; Hubner, J.J.; & Stanton, G.C. (1976). Self-concept validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 88-97.

Spates, J.L. (1983). The Sociology of Values, *Annual Review of Sociology*, 9, 27-49.

Tetlock, P.E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 819-827.

Uutela, A. & Verkasalo, M. (1992). The value "healthy": Its meaning, importance and implications in different cultures. Presentación en el Simposio "The social relevance of values", XI Congreso de la International Association for Cross-cultural Psychology, Liege (Bélgica), 14-18 de Julio de 1992.

Vizcarro, C.; Aragonés, C.; del Castillo, M. y Bermejo, I. (1994). Un sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje. *Tarbiya*, 6, 29-43.

Vizcarro, C.; de la Cruz, A.; Bermejo, I.; del Castillo, M.; Aragonés, C.; Ruiz, C. y Gómez, A. (1992). *Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad: Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: Memoria de investigación, CIDE.

Watson, D.L. & Sharp, R.G. (1993). *Self-directed behavior, self-modification for personal adjustment*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Weiner, B. (1976). Attributional theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 201-215.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Weinstein, C.E., Schulte, A.C. & Cascallar, E.C. (1983) *The Learning and Studies Strategies Inventory (LASSI): Initial design and development*, Technical Report, U. S. Army Research Institute for the Social and Behavioral Sciences, Alexandria,

V.A.

Weinstein, C.E. & Underwood, V.L. (1985). Learning strategies: the *how* of learning. En J. Segal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills (Vol. 1: Relating instruction to research)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Williams, R.M. Jr. (1977). Valores. En E. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Tomo 10, p. 607-611). Madrid: Aguilar.

Williams, R.M. Jr. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. En M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (p. 15-46).

New York: Free Press. Wittrock, M.C. (1986). Student's thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 297-314). New York : Macmillan.

Wittrock, M.C. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 315-327). New York : Macmillan.

Ziesat, M.A; Rosenthal, T.L. & White, G.M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42, 59-69.

ABSTRACT

Titulo : El cambio de valores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Procedencia : Departamento de Psicología Social.
Universidad Complutense de Madrid.

Investigadores : Directora : María Ros.

Colaboradores : Héctor Grad y Eva Martínez.

Duración y Convocatoria : 1994-96 (Ayuda a la Investigación Educativa).

Planteamiento y Objetivos de la Investigación :

La mejora del rendimiento escolar ha sido realizado desde enfoques que han incidido especialmente en factores de la personalidad, estructuras cognitivas habilidades y destrezas del aprendizaje así como en factores de contexto, como el nivel socio-cultural familiar de los alumnos. Sin embargo, el rendimiento académico parece estar relacionado a orientaciones cognitivas más generales. Así la tendencia actual en las intervenciones es atender a constructos como metacognición, enfoques de aprendizaje, motivación intrínseca, etc.

Aunque estas perspectivas centran su atención en las orientaciones del estudiante hacia el estudio no han prestado atención a cómo los valores personales -las metas más generales del estudiante en su vida - pueden guiar las conductas de estudio. Esta investigación se propone, primero, analizar la relación entre los valores personales de estudiantes de BUP y sus concepciones referidas al aprendizaje, sus conductas de estudio y su rendimiento académico para, luego, diseñar y estimar la eficacia de una intervención tendiente a modificar las prioridades de valores como táctica para mejorar el rendimiento escolar.

Metodología :

La investigación consta de dos estudios, un estudio correlacional y un estudio experimental de intervención educativa.

El estudio correlacional (Fase I) analiza la relación entre los valores personales de

los estudiantes y los determinantes del rendimiento académico. La Muestra está formada por 303 estudiantes de 1y 2 de Bup de Institutos de la zona Norte, Centro y Sur de Madrid elegidos como representantes de los distintos niveles socio-culturales. Los estudiantes contestaron al cuestionario de valores personales de Schwartz 1990 (validado por Ros y Grad 1991) así como el Cuestionario de enfoques de aprendizaje, hábitos de estudio y rendimiento académico (CEAYS), desarrollado por nosotros para este estudio. También se obtuvieron las notas de los alumnos de la última evaluación. El estudio experimental de campo (Fase II) es de diseño pre-post con grupo de control. El grupo experimental tuvo una intervención educativa denominada de Autoconfrontación de Valores con el objetivo práctico de mejorar los hábitos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de BUP. El grupo de control sólo ordenó una lista de valores. Participaron 150 estudiantes de 2 de Bup en el grupo experimental y otros 150, también de 2 de Bup, en el grupo de control. La intervención se realizó en los mismos institutos que habían participado previamente en el estudio correlacional. Se obtuvieron las notas de la última evaluación antes de la intervención educativa así como de la última posterior a ella.

Resultados :

Las conductas concretas de estudio no se relacionan significativamente de manera directa con el rendimiento académico. El efecto de las conductas parece estar mediado por otras variables como son el autoconcepto de esfuerzo, la autoestima académica y los enfoques estratégicos de estudio.

Los valores no tienen muchas relaciones directas y fuertes con el rendimiento y la satisfacción con los estudios. Sin embargo, si parecen estar relacionados con los determinantes más relevantes del rendimiento académico. Así los estudiantes que más valoran las dimensiones de Autotrascendencia (Universalismo, Madurez y Benevolencia) y de Conformidad (a través de Tradición y sobre todo de Conformidad) también son los que mejores actitudes y conductas de estudio exhiben.

Los resultados de la intervención educativa demuestran una mejora moderada en el rendimiento académico en aquellos alumnos que participaron en la experiencia de la Autoconfrontación (grupo experimental) frente a los alumnos que no participaron (grupo de control). El efecto de la Autoconfrontación no ha dependido del rendimiento

académico previo del alumno. Esto significa que esta intervención contribuye de forma igualmente eficaz a los diferentes colectivos de estudiantes. Este método ha tenido un mayor impacto relativo sobre aquellos estudiantes que se manifestaron como “insatisfechos” con sus hábitos y conductas de estudio (casi la mitad de la muestra). Para estos estudiantes los resultados son más alentadores; un 83% mejoran su rendimiento en el grupo experimental frente a un 60% en el grupo de control.

Descriptores :

Rendimiento académico, valores, autoconfrontación de valores, intervención educativa, actitudes hacia el aprendizaje, conductas de estudio, enfoques de aprendizaje y autoconcepto.
