

PROGRAMA DE  
DIAGNOSTICO  
Y CORRECCION  
DE NECESIDADES  
DE ORIENTACION  
EN ALUMNOS  
DE E.G.B. Y B.U.P.

PROGRAMA DE  
DIAGNOSTICO  
Y CORRECCION  
DE NECESIDADES  
DE ORIENTACION  
EN ALUMNOS  
DE E.G.B. Y B.U.P.

M<sup>a</sup> VICTORIA GORDILLO  
JOSE A. DEL BARRIO

M<sup>a</sup> VICTORIA GORDILLO  
JOSE A. DEL BARRIO

C·I·D·E·

C·I·D·E·

**PROGRAMA DE DIAGNOSTICO  
Y CORRECCION DE  
NECESIDADES DE  
ORIENTACION EN ALUMNOS  
DE E.G.B. Y B.U.P.**

**ESTUDIO COMPARATIVO Y EVALUACION DE UN  
MODELO TEORICO**

**Directora: M<sup>a</sup> Victoria Gordillo Alvarez-Valdés  
Director Adjunto: José A. del Barrio del Campo**

**Equipo Investigador: Yolanda García Lecue  
María Jesús Valdor Muñoz  
Carmen Vielva Martínez**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E. 1988**

Número 78  
Colección: INVESTIGACION

PROGRAMA de diagnóstico y corrección de necesidades de orientación en alumnos de E.G.B. y B.U.P.: estudio comparativo y evaluación de un modelo teórico / M<sup>a</sup> Victoria Gordillo Alvarez-Valdés, José A. del Barrio del Campo. -Madrid : Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1993.

1. Orientación pedagógica 2. Orientador 3. Profesor 4. Necesidad de Formación 5. Enseñanza primaria 6. Enseñanza secundaria 7. España I. Barrio del Campo, José A. del

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación  
EDITA: Secretaría General Técnica  
Centro de Publicaciones  
Tirada: 1.200 ej.  
Depósito Legal: M-28320-93  
NIPO: 176-93-159-8  
I.S.B.N.: 84-369-2438-X  
Imprime: GRAFICAS JUMA  
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

# INDICE

PARTE I. PLANTEAMIENTOS TEORICOS .....	11
1. El "pasado" de la orientación en España .....	13
2. El modelo teórico del profesor-orientador .....	19
2.1. Antecedentes .....	19
2.2. El modelo de <b>developmental counseling</b> norteamericano ..	25
2.3. El <b>Beratungslehrer</b> (profesor-orientador) alemán. ....	30
2.4. El acercamiento de la enseñanza y la orientación: la orientación educativa. ....	36
3. El "presente" de la orientación en España. ....	39
PARTE II. DESARROLLO DEL TRABAJO EMPIRICO ....	43
4. Planteamiento de la investigación. ....	45
4.1. El modelo funcional .....	46
4.2. Cursos para profesores. ....	50
4.3. Objetivos .....	51
4.4. Hipótesis. ....	52
4.5. Metodología. ....	52
4.5.1. Muestra. ....	53
4.5.2. Técnicas de obtención de datos. ....	54
4.5.3. Determinación de las variables. ....	54
4.5.4. Procedimiento. ....	69
4.5.5. Análisis de datos. ....	69
4.5.6. Resultados. ....	69
5. Estadística descriptiva .....	71
5.1. Introducción .....	71
5.2. Análisis de variables .....	71
5.2.1. Resultados obtenidos en el primer pase de prue- bas. ....	76

6. Relaciones entre variables .....	95
6.1. Introducción .....	95
6.2. Análisis correlacional .....	95
6.2.1. Análisis correlacional de los cuestionarios de E.G.B. ....	95
6.2.2. Análisis correlacional de los cuestionarios de B.U.P. ....	101
6.3. Análisis de varianza de la muestra de E.G.B. ....	105
6.3.1. En relación con las diferencias de sexo .....	105
6.3.2. En relación con el tipo de colegio .....	106
6.3.3. En relación con la existencia o no de departamento de orientación .....	107
6.3.4. En relación con la Comunidad Autónoma .....	108
6.4. Análisis de varianza de la muestra de B.U.P. ....	109
6.4.1. En relación con las diferencias de sexo .....	109
6.4.2. En relación con el tipo de colegio .....	112
6.4.3. En relación con la confesionalidad del centro ...	115
6.4.4. En relación con la Comunidad Autónoma .....	116
6.5. Análisis de puntuaciones medias generales .....	118
6.6. Análisis de puntuaciones medias según niveles educativos	124
7. Análisis de los cuestionarios .....	127
7.1. Fiabilidad de los cuestionarios utilizados .....	127
7.2. Análisis factorial de la escala de valores .....	128
8. Aplicación del modelo de intervención y análisis de los resultados pre y post-test .....	137
8.1. Comparación de los resultados del cuestionario de lugar de control en alumnos de E.G.B. antes y después del modelo de intervención .....	138
8.2. Comparación de los resultados de autoconcepto en alumnos de E.G.B. antes y después del modelo de intervención ...	139
8.3. Comparación de los resultados del cuestionario de Orientación en alumnos de E.G.B. antes y después del modelo de intervención .....	141
8.4. Comparación de los resultados del cuestionario de autoconcepto en alumnos de B.U.P. antes y después del modelo de intervención .....	145
8.5. Comparación de los resultados del cuestionario de Orientación en alumnos de B.U.P. antes y después del modelo de intervención .....	148

8.6. Análisis de los resultados del cuestionario de valores antes y después del modelo de intervención .....	150
8.7. Diferencias de medias pre y post-test .....	154
8.7.1. Diferencia de medias pre y post-test en alumnos de E.G.B. ....	155
8.7.2. Diferencia de medias pre y post-test en alumnos de B.U.P. ....	157
9. Conclusiones generales .....	161
9.1. Respecto a la muestra investigada .....	161
9.2. Respecto a los instrumentos utilizados .....	163
9.3. Respecto al modelo de Orientación .....	164
BIBLIOGRAFIA .....	167
ANEXO I. MATRIZ DE CORRELACIONES DEL CUESTIONARIO DE VALORES .....	183
ANEXO II. CUESTIONARIOS EMPLEADOS .....	191

## INDICE DE FIGURAS Y DE TABLAS

Fig. 2.1. El modelo del <b>developmental counseling norteamericano</b> ..	27
Fig. 2.2. El modelo del <b>Beratungslehrer</b> alemán .....	34
Diagrama 4.1. Esquema resumen de actuación .....	48
Diagrama 4.2. Principales tareas del equipo técnico .....	48
Diagrama 4.3. Esquema del modelo funcional .....	49
Tabla 4.1. Distribución de alumnos por niveles educativos y Comunidades Autónomas .....	53
Tabla 4.2. Datos estadísticos descriptivos de diversos estudios (cuestionario autoconcepto de Coopersmith) .....	62
Tabla 4.3. Estudio de fiabilidad del cuestionario .....	62
Tabla 4.4. Consistencia interna del cuestionario .....	62
Tabla 4.5. Factores encontrados por Mitchell (cuestionario de valores) .....	65
Tabla 4.6. Porcentajes hallados en la investigación de Martín (cuestionario de orientación) .....	68
Tabla 5.1. Distribución por centros de la muestra de E.G.B. ....	72

Tabla 5.2. Distribución por edades de la muestra de alumnos de E.G.B. ....	73
Tabla 5.3. Distribución por sexos de la muestra de alumnos de E.G.B. ....	73
Tabla 5.4. Distribución según rendimiento académico de la muestra de alumnos de E.G.B. ....	73
Tabla 5.5. Distribución por centros de la muestra de alumnos de B.U.P. ....	74
Tabla 5.6. Distribución por cursos de la muestra de alumnos de B.U.P. ....	74
Tabla 5.7. Distribución por edades de la muestra de alumnos de B.U.P. ....	75
Tabla 5.8. Distribución por sexos de la muestra de alumnos de B.U.P. ....	75
Tabla 5.9. Distribución según rendimiento académico de la muestra de alumnos de B.U.P. ....	75
Tabla 5.10. Distribución de la muestra de E.G.B. según lugar de control ....	76
Tabla 5.11. Distribución de los alumnos de E.G.B. y B.U.P. atendiendo al autoconcepto ....	76
Tabla 5.12. Distribución de los alumnos de E.G.B. y B.U.P. en relación con el rendimiento académico ....	77
Tabla 5.13. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de lugar de control para alumnos de E.G.B. ....	78
Tabla 5.14. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de autoconcepto para alumnos de E.G.B. ....	81
Tabla 5.15. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de orientación para alumnos de E.G.B. ....	84
Tabla 5.16. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de orientación para los alumnos de B.U.P. ....	86
Tabla 5.17. Porcentajes de repuesta en los ítems del cuestionario de autoconcepto para los alumnos de B.U.P. ....	87
Tabla 5.18. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de valores para los alumnos de B.U.P. ....	90
Tabla 6.1. Nivel de correlación y grado de significación de puntuaciones medias en alumnos de E.G.B. ....	96
Tabla 6.2. Correlaciones de los ítems del cuestionario de lugar de control ....	97

Tabla 6.3. Correlaciones de los items del cuestionario de orientación y los del autoconcepto . . . . .	100
Tabla 6.4. Nivel de correlación y grado de significación de puntuaciones medias en alumnos de B.U.P. . . . .	102
Tabla 6.5. Correlaciones del cuestionario de autoconcepto . . . . .	103
Tabla 6.6. Puntuaciones medias con diferencias significativas en rendimiento y valores según confesionalidad del centro . . .	115
Tabla 6.7. Puntuaciones medias con diferencias significativas en la escala de valores por Comunidades Autónomas . . . . .	116
Tabla 6.8 Puntuaciones medias con diferencias significativas en las escalas de autoconcepto según Comunidades Autónomas . . . . .	117
Tabla 6.9. Puntuación media categorizada de rendimiento académico según la Comunidad Autónoma . . . . .	117
Tabla 6.10. Diferencias de puntuaciones en función del sexo (BUP) . . . . .	119
Tabla 6.11. Diferencias de puntuaciones en función de la Comunidad Autónoma (BUP) . . . . .	120
Tabla 6.12. Diferencias de puntuaciones en función de la existencia o no de departamento de orientación (BUP) . . . . .	121
Tabla 6.13. Diferencias de puntuaciones en función del tipo de centro (BUP) . . . . .	122
Tabla 6.14. Diferencias de puntuaciones en función de la confesionalidad del centro (BUP) . . . . .	123
Tabla 7.1. Fiabilidad de los cuestionario en E.G.B. y B.U.P. según el alfa de Cronbach . . . . .	127
Tabla 7.2. Estadísticos descriptivos. Análisis factorial de la escala de valores . . . . .	130
Tabla 7.3. Varianza explicada por cada factor . . . . .	132
Tabla 7.4. Matriz factorial . . . . .	133
Tabla 7.5. Matriz factorial rotada . . . . .	134
Tabla 7.6. Factores de la escala de valores . . . . .	136
Tabla 8.1 Porcentajes obtenidos por alumnos de E.G.B. en el cuestionario de lugar de control . . . . .	138
Tabla 8.2. Estadística descriptiva de los alumnos de E.G.B. en el cuestionario de autoconcepto (pre-test) . . . . .	140
Tabla 8.3. Estadística descriptiva de los alumnos de E.G.B. en el cuestionario de autoconcepto (post-test) . . . . .	142



Tabla 8.4. Porcentajes de respuesta del cuestionario de orientación en alumnos de E.G.B. antes del modelo de intervención. . . . .	143
Tabla 8.5. Porcentajes de respuesta del cuestionario de orientación en alumnos de E.G.B. después del modelo de intervención. . . . .	144
Tabla 8.6. Estadística descriptiva de los alumnos de B.U.P. en el cuestionario de autoconcepto (pre-test) . . . . .	146
Tabla 8.7. Estadística descriptiva de los alumnos de B.U.P. en el cuestionario de autoconcepto (post-test) . . . . .	147
Tabla 8.8. Porcentajes de respuesta dada por los alumnos de B.U.P. en el cuestionario de orientación . . . . .	148
Tabla 8.9. Estadística descriptiva de valores trascendentes. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	151
Tabla 8.10. Estadística descriptiva de valores egocéntricos. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	151
Tabla 8.11. Estadística descriptiva de valores de prestigio social. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	152
Tabla 8.12. Estadística descriptiva de valores religiosos. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	152
Tabla 8.13. Estadística descriptiva de valores altruistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	153
Tabla 8.14. Estadística descriptiva de valores materialistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	153
Tabla 8.15. Estadística descriptiva de valores individualistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	154
Tabla 8.16. Diferencias de medias en lugar de control de alumnos de E.G.B. pre y post test . . . . .	155
Tabla 8.17. Diferencias de medias en autoconcepto de alumnos de E.G.B. pre y post test . . . . .	155
Tabla 8.18. Diferencias de medias en problemas de orientación de alumnos de E.G.B. pre y post test . . . . .	156
Tabla 8.19. Diferencias de medias en autoconcepto de alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	158
Tabla 8.20. Diferencias de medias de problemas de orientación de alumnos de B.U.P. pre y post test . . . . .	157

## INTRODUCCION

*La orientación en alumnos de E.G.B. y B.U.P. es un aspecto de enorme importancia dentro del mundo educativo, paulatinamente va potenciándose y generando modelos de actuación rigurosos, eficaces y contrastados que vienen a contribuir a una mejora significativa de la calidad de la educación. El trabajo que aquí se presenta pretende ser una aportación en este sentido.*

*El contexto práctico en el que se sitúa nuestra investigación es la actual demanda de orientación y la necesidad de formar al profesor como orientador, ya que según el espíritu del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, recogido en la LOGSE, la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. El contexto teórico hace referencia a los desarrollos habidos en los últimos años en Alemania con la figura del **Beratungslehrer** (profesor-orientador) y en Estados Unidos con el **developmental counseling** y la intervención comunitaria.*

*La necesidad de medir variables de actitudes y valores es acuciante en la orientación educativa. Nuestra pretensión ha sido adaptar cuestionarios norteamericanos y alemanes a muestras españolas a fin de disponer de instrumentos eficaces para evaluar variables estrechamente relacionadas con el rendimiento académico y la madurez personal.*

*Otro objetivo que hemos perseguido en esta investigación es comparar datos para extraer conclusiones. Para ello hemos contrastado datos de dos poblaciones (Madrid y Cantabria), de diferentes tipos de centros (públicos y privados), con Departamento de Orientación o sin él, además de por niveles educativos y sexos. También ha sido nuestro deseo realizar algún tipo de comparación con estudiantes extranjeros (por ejemplo, en lo que se refiere a la estructura de los valores o los problemas escolares).*

*Fundamentalmente, la investigación ha tratado de desarrollar un modelo viable de orientación que pueda ser llevado a cabo por profesores con una preparación conveniente. Hemos partido del supuesto de que las necesidades detectadas en los alumnos son susceptibles de tratamiento en el aula a través de la atención individualizada por parte del profesor. Un aspecto importante de este trabajo es, por lo tanto, la formación del profesor en destrezas básicas de orientación.*

*Aunque el apoyo esencial para realizar esta investigación se debió a la Ayuda concedida por el CIDE, es preciso destacar la excelente colaboración que en todo momento ha existido entre la Universidad Complutense, a la cual pertenece la Directora del Proyecto, y la de Cantabria, a través de cuyo ICE se tramitó la ayuda de investigación.*

*La dirección del trabajo en la práctica se puede decir que ha sido bicéfala, María Victoria Gordillo desde Madrid y José Antonio del Barrio desde Cantabria. El resto del equipo fueron: María del Carmen Vielva, Yolanda García y María Jesús Valdor, además de Jesús J. Sanz que facilitó el tratamiento informático de los datos. Gracias a todos ellos así como al personal del ICE de la Universidad de Cantabria, ha sido posible la realización de este trabajo.*

**PARTE I**

**PLANTEAMIENTOS**  
**TEORICOS**

## CAPITULO 1

# EL “PASADO” DE LA ORIENTACION EN ESPAÑA

El recorrido histórico de la orientación en nuestro país se puede describir a través de diferentes hitos que han ido configurando las características de cada período.

Desde comienzos de siglo hay ya trabajos de investigación sobre orientación escolar. Los núcleos principales son el Instituto de Psicotecnia de Barcelona –fundado en 1914– y el de Madrid –algo posterior, en 1923–. En torno al primero se agruparon figuras como Emilio Mirá, Eugenio D’Ors y José Mallart, mientras que el de Madrid contaba entre sus miembros a José Germain y Mercedes Rodrigo. Si en un primer momento el impulso de la investigación procedió del campo médico, especialmente del interés por estudiar los deficientes mentales, pronto fueron pedagogos los que tomaron como objeto de estudio el rendimiento escolar. La euforia que los test de inteligencia habían promovido fue también la causa de su abuso y desprestigio. De tal modo ocurre esto que García Yagüe llega a afirmar que “la corriente difusora de las posibilidades y recursos del psicodiagnóstico pone de moda la orientación escolar y profesional e invade todo con objetivos muchas veces no científicos. En España inunda las actividades psicopedagógicas desde 1949 (...) Pero los problemas que ha planteado son mayores que sus aportaciones”. Sin embargo, es cierto que ha servido de impulso para el estudio de variables importantes en la orientación, al menos poniendo al descubierto campos e instrumentos que necesitaban una mayor profundización.

Si la investigación en orientación ha producido abundantes trabajos –especialmente, como hemos señalado, en el ámbito del diagnóstico escolar–, la institucionalización de la orientación no

ha seguido un desarrollo paralelo. El primer intento se produjo en 1949, como resultado del I Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander, una de cuyas conclusiones fue la implantación de psicólogos escolares en centros relacionados con el Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Fueron muy pocos y no sobrevivieron más de tres años.

En 1959 se creó el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media. la orientación se seguía entendiendo bajo el modelo del psicodiagnóstico. Al no ser resuelto el problema práctico de quienes deberían hacerse cargo de este nuevo servicio no llegó a realizarse.

En 1967 se establece por ley en todos los centros de Enseñanza Media un Servicio de Orientación Escolar con el fin de "prestar a los alumnos la ayuda necesaria para el mejor desarrollo de su personalidad y el mayor aprovechamiento de sus estudios, teniendo en cuenta sus aptitudes e intereses". Se distingue entre orientación escolar y personal —ambas necesarias— y se menciona una orientación a los padres y un asesoramiento al centro. Por los mismos motivos que en el caso anterior, tampoco fue llevado a la práctica tal como se había previsto.

La Ley General de Educación de 1970 trata de un modo explícito, y nuevo en cuanto a su concepción teórica, de la necesidad de la orientación escolar. La orientación pasa a ser un servicio continuo a lo largo de todo el sistema educativo, uno de los medios fundamentales para lograr las metas propuestas en la Ley (aprendizaje personal de los alumnos, acentuación de los aspectos formativos frente al sistema memorístico, evaluación continua, etc.). El espíritu de la Ley es que se favorezcan las elecciones conscientes y responsables a lo largo de todo el sistema educativo. Habrá también labor tutorial en la Universidad. La orientación es considerada como un derecho de los alumnos a ser ayudados en la resolución de sus problemas de aprendizaje y como una ayuda en la elección profesional o académica en las fases finales.

Otra gran novedad supuso la implantación en 1972 del Curso de Orientación Universitaria. Los servicios de Orientación establecidos para este curso duraron, sin embargo, sólo el período experimental (1972-73) con lo que el carácter "orientador" del mismo también se fue desvaneciendo.

Las esperanzas que la Ley había suscitando fueron desapareciendo. O bien se terminó con nombramientos puramente formales, o bien se acabó encargando esta función a Gabinetes Psicológicos que desde fuera del centro realizaban una labor psicodiagnóstica en los momentos necesarios.

En una posterior reglamentación acerca de los Institutos de Bachillerato (Real Decreto de 21 de enero de 1977) se considera miembro del Consejo Asesor del centro al orientador, si lo hubiere, y se asigna al profesor la función de ser tutor de un grupo de alumnos, además de cooperar y participar en las actividades educativas y de orientación. Pero la realidad desbordó el trabajo asignado al tutor, llegando éste a limitar su actividad a tareas más o menos burocráticas. Según la legislación, eran competencia de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (antiguos Institutos de Psicología Aplicada y Psicotécnica) "las funciones de orientación educativa y profesional en los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, en colaboración con el profesorado y personal técnico de estos centros (...) incidiendo en el examen de los alumnos en los cursos que se consideran críticos" (Orden de 28 de septiembre de 1982). Como es bien sabido, la tarea fundamental —y casi exclusiva— de estos Institutos ha sido el examen psicotécnico previo a la obtención del carnet de conducir.

Posiblemente, donde con más tesón se haya llevado a cabo esta tarea orientadora haya sido en los llamados Centros de Enseñanzas Integradas (antiguas Universidades Laborales). Por las características peculiares de estos centros, la figura del Gabinete Psicotécnico cumplió una función difícilmente sustituible, lográndose así realizar una orientación escolar y profesional muy útil.

En relación a la Enseñanza General Básica, la situación es bastante distinta. En primer lugar, ha existido la necesidad de emitir un Consejo Orientador (Orden Ministerial de 25 de abril de 1975) al finalizar la E.G.B. La formulación de este consejo ha sido responsabilidad del equipo de profesores del alumno; como, sin embargo, en la práctica resultaba ser competencia del tutor realizarlo, parece adecuada la modificación introducida posteriormente al denominarlo "consejo tutorial de orientación académica y profesional" (Resolución de 7 de mayo de 1980).

También en el Estatuto de Centros Escolares (Ley Orgánica de 19 de junio de 1980), se preveía que “en la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional a los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas” (art. 1,2), pero sin especificar cómo se llevaría a cabo esta tarea.

En 1977 se habían creado, con carácter experimental mantenido como tal durante varios años, los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) para colaborar en la orientación de los alumnos de E.G.B. (especialmente en los cursos primero, tercero, quinto y octavo), asesorar al profesorado en su función tutorial, informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en el ámbito provincial y nacional, y cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. En su composición entraban a formar parte profesores de E.G.B., licenciados en Pedagogía o Psicología, seleccionados en concurso de méritos.

Tres años más tarde aparecieron los Servicios Psicopedagógicos Municipales (SPM), que surgen a iniciativa del concejal de Educación o Cultura de cada municipio, tratando de afrontar el problema del fracaso escolar. Con marcado acento comunitario, encuentran que el síntoma no se puede centrar exclusivamente en el niño, por lo que es preciso iniciar una serie de actividades no asistenciales con padres y maestros. La base teórica era: prevención frente a asistencia. Sus objetivos dentro de la institución escolar se situaban en la línea del cambio de relaciones maestro-alumno-padres, dando una mayor prioridad al área de preescolar y ciclo inicial. Fuera de la institución su trabajo se centraba en las relaciones escuela-comunidad. Se trataba de equipos interdisciplinarios que utilizaban como técnica de trabajo prioritariamente la metodología grupal.

A partir de septiembre de 1982 empiezan a actuar los Equipos Multiprofesionales (EM), dependiendo del Instituto Nacional de Educación Especial. Su campo de trabajo y sus competencias eran muy similares a las de los SPM, además de actuar en los mismos sitios frecuentemente, pero dependiendo de niveles administrativos diferentes. Los solapamientos que se produjeron con-



tribuyeron al desconcierto de los posibles usuarios y a un despilfarro de recursos económicos. Como los anteriores, estaban compuestos por pedagogos, psicólogos y asistentes sociales, con un mínimo de tres y un máximo de siete profesionales (incluyendo un médico en algunos de los EM). Su objetivo era ofrecer a la comunidad los servicios que desde los aspectos educativos, sanitarios y sociales previenen, detectan y mejoran los problemas del aprendizaje o minusvalía. También trataron de orientar y canalizar el tratamiento adecuado, así como el seguimiento de los programas de desarrollo individual (PDI).

En junio de 1983 se reunieron por primera vez en Madrid especialistas de los tres servicios para tratar de encontrar una coordinación. Se ve la necesidad de integrarse en un único "Servicio de apoyo a la escuela" con un proyecto global y único que se adapte al lugar de la intervención. La proporción ideal se considera un equipo por cada 50.000 habitantes en zonas urbanas o 25.000 en zonas rurales. Como espíritu persiste la prevención frente a la asistencia.

Dado que estos servicios se dirigen exclusivamente a los centros estatales, la enseñanza privada intenta ofrecer esta ayuda por medio de Gabinetes o Departamentos de Orientación en los que la responsabilidad recae en un pedagogo o psicólogo que coordina la labor de los profesores-tutores —donde existen— o se limita a un examen psicodiagnóstico de los alumnos, bien realizado personalmente o por algún centro especializado en aplicación y corrección de tests.

Otras posibilidades de "orientación" (aunque ya no desde un punto de vista estrictamente educativo) son las que brindan los numerosos centros psicopedagógicos, de rehabilitación del lenguaje, modificación de conducta, etc.

En síntesis, puede afirmarse que el camino seguido por la orientación —a nivel oficial, al menos— no corresponde a la idea de la orientación como un proceso continuo a lo largo de todo el sistema educativo, que es la que aparecía en la Ley General de Educación de 1970 y que, desde un punto de vista teórico, se adaptaba bastante bien a lo que debe ser una orientación educativa. Los intentos que en los últimos años se han llevado a cabo suponen una actuación desde fuera de la escuela. Esto resulta justificable si se concibe como una situación transitoria, de ayu-

da al centro para que potencie sus propios recursos orientadores y pueda actuar de modo independiente. Como ya hemos dicho, no puede confundirse la orientación con el diagnóstico psicopedagógico de los escolares, pues aquella ha de estar en función del logro de unos objetivos de cambio o de desarrollo en el alumno. Por mucho que se lo propongan los Servicios antes citados, no llegarán a una verdadera labor de orientación si no existe un trato personal y un seguimiento del sujeto. A lo más que llegarán es a aportar unos datos diagnósticos para que alguien los emplee. Encontrar ese "alguien" es la tarea que se le presenta a la orientación.

Afortunadamente, y como indicamos en el apartado que trata del "presente" de la Orientación en España, la situación se ha modificado, al menos teóricamente, a partir de la presentación del Libro Blanco y de las posteriores medidas legislativas, abriéndose nuevas y esperanzadoras posibilidades para la Orientación Educativa dentro del ámbito escolar.

Pero, antes, analizaremos cómo se ha tratado de resolver el problema en Europa y Norteamérica para centrarnos después en la situación española actual. En ambos casos es el profesor el que tiene adjudicada una nueva y fundamental tarea en la orientación educativa.

## CAPITULO 2

# EL MODELO TEORICO DEL PROFESOR-ORIENTADOR

### 2.1. Antecedentes

En pleno apogeo del movimiento de orientación escolar en Estados Unidos, Glanz (1964) señaló que su mayor debilidad era la escasa identidad del rol del orientador como educador. Los orientadores se habían visto atraídos hacia un papel esencialmente terapéutico consistente en ofrecer un tipo de relación centrada en el cliente, y que pretendía proporcionar a los sujetos una experiencia afectiva y personal diferente de la usual en las relaciones escolares. Los servicios de orientación se independizaron del currículum académico, estando –entonces– muchos convencidos de que esta dualidad era posible y deseable. La realidad de la escuela y la práctica de la orientación en la actualidad han demostrado cómo estos presupuestos y esta diferenciación de objetivos –cognitivos frente a afectivos– no han servido para lograr los resultados que se esperaban.

Sprinthall y Ojemann (1978) pusieron de manifiesto cómo en las escuelas el currículum oculto (así como todo aquello que erróneamente se quería dejar fuera de la escuela por considerarlo propio de otro ámbito) afectaba negativamente al modo de tomar decisiones de los alumnos, sus niveles de desarrollo en los valores, su autoconcepto y su intrínseco interés en aprender; sirviendo, por el contrario, para aumentar su dependencia del grupo, la motivación extrínseca y el pensamiento estereotipado. Como remedio se juzga necesaria la integración de la orientación en la educación y se aducen dos motivos que lo justifican: a) para volver a implantar metas educativas en las escuelas, y b) para

modificar el contenido de los programas escolares y el modo de enseñarlos.

Como McClelland demostró (1973) el rendimiento académico no predice el éxito en la vida adulta, hay variables como la madurez psicológica o la competencia personal que influyen en mayor grado. Por otra parte, si los profesores reestructuran el modo de relacionarse con los alumnos respondiendo a las necesidades emocionales y psicológicas de éstos dentro del aula se logra que aprendan más y que se desarrollen psicológicamente mejor (Aspy y Roebuck, 1977). La utilización de técnicas de comunicación y de orientación para mejorar los modelos de interacción en las aulas, se convierte en el concepto clave de la prevención primaria, ya que, globalmente considerado, lo que ocurre en el aula es el primer determinante del éxito o fracaso de la educación.

A fin de conseguir la mayor eficacia docente, que —como hemos apuntado— contribuye al desarrollo personal, Haigh y Katterns (1984) aconsejan tener un amplio repertorio de técnicas que posibiliten la creación de ambientes de aprendizaje adecuados a los diferentes tipos de resultados que se quieren obtener. También es importante desarrollar una especial sensibilidad ante aquellos indicadores de la situación de enseñanza-aprendizaje que sugieren la conveniencia de mantener, o modificar, las metas de la enseñanza y los modelos de conducta docente que se habían previsto. Esto impide la creencia en un único método y lleva a que a preguntas del tipo “¿son los profesores que muestran más entusiasmo más eficaces?”, se responda diciendo que depende del contexto y del resultado que se espere. Por otra parte la relación no tiene por qué ser necesariamente lineal, puede ser afectada por otras variables de proceso y pueden, además, obtenerse diferentes efectos en distintos alumnos (Kyriacou, 1985).

Aunque no pueda hablarse de un método didáctico y de unas actitudes en el profesor universalmente eficaces, lo que sí parece cada vez más cierto es que la orientación y la enseñanza han de aproximarse para lograr así los máximos beneficios para ambas que serán, en definitiva, beneficios para la educación.

Partiendo de un enfoque básicamente docente, se puede encontrar un precedente de esta conexión en la labor tutorial ingle-

sa, que es un sistema de enseñanza-aprendizaje donde se estimula el desarrollo de múltiples facetas de la personalidad.

En Estados Unidos resurgió en los últimos años, informa Ellson (1976), aunque de forma bastante diferente a lo que había sido en sus inicios. El nuevo tutor es más parecido ahora a un especialista que a un generalista, por lo que la definición de tutor como "private teacher" (en cuanto "maestro" y no simplemente profesor) no resulta ya apropiada. El único rasgo en común con el concepto original es el tipo de relación individual.

Realmente, ha acabado siendo una instrucción individualizada. Los estudios realizados sobre la eficacia de este tipo de sistema tutorial no han confirmado la infundada creencia de que obtenía mejores resultados que la instrucción convencional. Es cierto que algunos de los programas desarrollados llegaron a demostrar un rendimiento más alto en objetivos cognitivos. Pero otras veces ha sucedido lo contrario. Y respecto al ámbito afectivo, no se han demostrado diferencias estadísticamente significativas a su favor. Aunque hay abundantes opiniones, o experiencias subjetivas, de que se logra una mejora en actitudes, motivación o autoconcepto, no hay datos objetivos que lo confirmen (Rosenshine y Furst, 1969). Un hecho interesante fue comprobar que cuando los tutores eran a su vez estudiantes se demostraron efectos en el área cognitiva cara a ellos mismos, pero no fueron detectados —de un modo mensurable, al menos— en el ámbito afectivo. Esto sirvió para elaborar la hipótesis de que la tutoría puede tener mayores consecuencias para el tutor que para el que es tutelado (como luego se ha desarrollado en el *peer-counseling*).

La tutoría tiene su origen dentro del ámbito de la enseñanza tradicionalmente impartida por el profesor de dos formas: a) como un medio de delegar parte de esta tarea y b) como una forma de enseñanza. La diferencia radica en el número de sujetos enseñados y en la cualificación del que enseña: el tutor es frecuentemente un paraprofesional.

Al hacerse más difícil la labor del profesor por el gran número de alumnos en el aula y la heterogeneidad de los mismos, una de las soluciones a las que se llegó fue la individualización de la enseñanza a través de diversos procedimientos; otra, descargar al profesor permitiéndole delegar algunas funciones en otras personas: alumnos tutores, administrativos o especialistas.

Este último aspecto se ha desarrollado ampliamente como prevención y remedio del fracaso escolar. Cuando el fracaso tiene su origen en factores afectivos el tutor puede proporcionar el soporte de unas relaciones humanas cuasiterapéuticas que facilitan el aprendizaje del alumno hasta que el obstáculo desaparezca y pueda integrarse en la clase normal. Cuando el fracaso es causado por la carencia de elementos básicos de aprendizaje, el remedio que el tutor ofrece es enseñar las habilidades previas y asegurarse de que se han aprendido antes de pasar a aquellas que son el objetivo del programa escolar.

Los programas tutoriales son un tipo de enseñanza programada en la cual la actividad del tutor está programada (no la del alumno, como ocurre en el aprendizaje programado o autoinstrucción) en forma de contenido, lecciones e items (cuestiones o problemas). Es esta una forma eficaz de convertir a no profesionales en tutores que –según el programa– pueden llegar a ser más eficaces que los mismos profesores.

Se pretenden lograr de este modo objetivos cognoscitivos, y posiblemente también afectivos, que para un profesor sobrecargado de trabajo pueden resultar inasequibles.

Pero hay otra cuestión más de fondo que el profesor debe afrontar: su nuevo rol en la dirección del proceso de aprendizaje, que es ahora entendido más bien como “facilitador y orientador del aprendizaje”, a la vez que se destaca su función educadora.

Esta función se desarrolla en tres niveles: la comunidad, la escuela y el aula.

La relación entre escuela y comunidad está presente en el pensamiento educativo actual, al concebir la labor educativa como un entramado en el cual participan también otros miembros de la comunidad (Hopkins y Widden 1984; Goodland, 1983). Los profesores deben servir de cauces de información y proporcionar oportunidades de participación que supongan una contribución útil para ambas partes.

La escuela no consiste sólo en las clases, hay además otras actividades –frecuentemente denominadas cocurriculares– que son un medio de personalizar el currículum, así como de promover mejores relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, y entre los mismos profesores. En general, enriquecen y complementan la labor docente. Una de estas actividades es la

que en terminología británica se conoce como "pastoral care". Bajo este concepto se acogen todas aquellas acciones que la escuela emprende para contribuir al desarrollo personal de los alumnos, lo cual viene a ser también un medio para facilitar el aprendizaje. Este tipo de "cuidado" es responsabilidad de cada profesor y se realiza tanto dentro como fuera del aula. Una dicotomía entre lo pastoral y lo académico puede ser artificial y perjudicial (Marland, 1980), ya que, además, se ha comprobado la conveniencia de tratar los problemas donde y cuando surgen (Galloway, 1981).

Dentro del aula el profesor se ha de preocupar de planificar, dirigir y orientar el aprendizaje; facilitar el estudio independiente; promover relaciones interpersonales; adecuar el ambiente de aprendizaje, y supervisar y evaluar los resultados. La tarea del profesor es ayudar a los alumnos en el desarrollo de actitudes, a la vez que procura la mejor comprensión de lo que es objeto de estudio. A estos roles se añade otro más: la continua búsqueda de automejora por parte del profesor, lo cual supone una reflexión sobre su actividad de modo que repercuta en un mejor aprendizaje en los alumnos.

Lo reconozcan o no —afirma Wicks (1982)— la influencia del profesor en el desarrollo moral del alumno es directa y continua, por lo que "no necesitamos inventar cursos sobre educación moral para educar en los valores. Estos están implícitos en la enseñanza de los contenidos que comprende toda buena educación básica" (p.24). A la función no sólo educadora, sino también orientadora, del profesor hemos venido haciendo referencia de un modo continuo desde hace ya bastantes años (Gordillo, 1973), habiéndose confirmado en la actualidad la validez de estas hipótesis con los trabajos realizados por autores de reconocido prestigio nacional (García Hoz, 1975, y 1982; González Simancas, 1973; VI y VII Congresos Nacionales de Pedagogía, etc.) e internacional (Arbuckle, 1950; Carkhuff, 1976; Martin, 1981; Heller, 1978; Patterson y Silker, 1974; Valine, 1981, etc.). Volveremos a este tema al describir dos modelos concretos en los que se señala explícitamente el rol del profesor en la orientación.

Contemplemos, por último, este acercamiento de la enseñanza y la orientación desde otra perspectiva: el orientador como

“enseñante” (ya que antes hemos tratado del “enseñante” como orientador).

Aparte del movimiento de “educación psicológica” preconizado por Sprinthall (1972, 1977 y 1978) y analizado en profundidad por Authier y otros (1975), la “orientación como enseñanza” tiene sus fundamentos más originales en autores pertenecientes a corrientes próximas al enfoque cognitivo-conductual. Entre los que en los últimos años se han referido a esta función del orientador se encuentran Carkhuff y Berenson (1976), Ellis (1977), Ivey (1974), Krumboltz y Thorensen (1976), Egan y Cowan (1979) y Hiebert, Martin y Marx (1981). El punto de partida es, como ya hemos señalado anteriormente, la necesidad de concebir la orientación como prevención más que como “remedio” y de llegar a más personas de un modo eficaz.

En su tesis-doctoral, Ivey (1962) analizó las relaciones entre enseñanza y orientación llegando a la siguiente conclusión: dadas ciertas condiciones y expectativas, el orientador puede funcionar como profesor. Por otra parte, con un apoyo una formación adecuada, muchos profesores pueden funcionar como orientadores altamente eficaces. Si Arbuckle en un principio defendió al profesor como el más adecuado orientador (Arbuckle, 1950), posteriormente —y oponiéndose a la educación psicológica— se muestra más partidario de un enfoque existencial-humanista donde el orientador no enseña, sino *vive* los problemas del cliente de un modo personal y total (Arbuckle, 1976). Para Ivey, en cambio, este tipo de orientación (*counseling*) es una técnica más de ayuda, pero no la única. “La concepción más amplia del rol del orientador debe abarcar las funciones de enseñanza, desarrollo de programas y asesoramiento” (1975, p. 432). El orientador puede enseñar técnicas de relaciones humanas, puede desarrollar currículums de formación para estudiantes y clientes, puede servir como asesor de profesores, directivos y padres. Enseñar a la gente la habilidad de poder ser eficaces es más útil que una orientación centrada en problemas del pasado (Carkhuff, 1969). De aquí la conveniencia de enseñar las técnicas propias de la orientación a la mayor cantidad posible de sujetos, y, en concreto a través de programas de formación para orientadores no profesionales, para padres y profesores o, incluso, para mejorar la habilidad comunicativa de los mismos estudiantes.



El orientador profesional en la actualidad –sostenía Ivey en 1976– se ha convertido en un formador, un profesor de destrezas de ayuda y orientación. Los principios de la orientación psicológica se refuerzan por la operatividad que les presta la metodología conductista, permitiendo así transmitir y evaluar con más eficacia estas destrezas. La “revolución en la orientación” ha consistido, según Krumboltz (1980), en partir de lo que sabemos acerca del proceso de aprendizaje para descubrir posibles aplicaciones al ámbito de la orientación, y evaluar experimentalmente las intervenciones educativas que más ayudan a los clientes en su aprendizaje. La orientación es claramente concebida como una actividad educativa.

Describiremos, a continuación, algunos modelos teóricos que tratan de integrar la función del profesor y la del orientador en Estados Unidos y Europa.

## **2.2. El modelo del developmental counseling norteamericano**

Aunque el modelo predominante en Estados Unidos desde la explosión de la orientación provocada por el National Defense Education Act (NDEA) de 1958 fue el de diagnóstico basado en tests, a partir de la década de los setenta ha aparecido otro enfoque estrechamente relacionado con la educación psicológica y la necesidad de realizar una labor más preventiva que remedial.

El paso a este enfoque se debió, entre otras razones, a la toma de conciencia por parte de los orientadores de haber limitado su campo de trabajo a un modelo de orientación centrado en la crisis que impedía la posibilidad de funcionar con un planteamiento evolutivo o de desarrollo. También contribuyó el cambio que se había producido en el modo de considerar los disturbios emocionales, que pasaron a ser fenómenos ecológicos producidos a través de la interacción entre las personas, por lo que la solución se busca en “humanizar el aula” y mejorar el clima donde el aprendizaje se produce. Y, desde luego, uno de los mayores impulsos fue debido al movimiento a favor de una mayor igualdad de oportunidades que en los años setenta cobró una fuerza espe-

cial y que planteó a los orientadores la necesidad de que la mayoría de los estudiantes, y no sólo unos pocos, pudiesen disfrutar de sus servicios (Wehrly, 1981; Gordillo, 1984). Refiriéndose a este nuevo rol del orientador que, a veces, se identifica con el del asesor, Kahnweiler (1979) dice que consiste en proporcionar aquellos servicios indirectos que tienden a maximizar el desarrollo social, emocional, educativo e intelectual del estudiante. Con esta finalidad se elaboran varios modelos de asesoramiento referidos a profesores, directivos y padres. En algunos la orientación individual es una técnica más que se ofrece junto con otras posibilidades de ayuda. En otros, posiblemente más acertados, el asesoramiento es una parte del rol del orientador, pero la orientación individual sigue siendo el elemento constitutivo. De cualquier forma, la labor de asesoramiento amplía enormemente el marco de actuación del orientador.

Los objetivos que este enfoque pretende, en contraposición con el anterior más centrado en el problema, son básicamente ayudar al sujeto a conocerse, comprenderse y aceptarse (Dinkmeyer, 1966). Al coincidir esta orientación evolutiva (*developmental counseling*) en gran parte con las metas propuestas por la "educación psicológica", algunos autores como Van Hesteren (1979) piensan que es ésta la vía más adecuada para llevar a su cumplimiento la filosofía y los objetivos de esta nueva concepción de la orientación, pretendiendo lograr un marco conceptual en el que ambas se integren.

No parece, sin embargo, tan claro que la base teórica de este enfoque se encuentre únicamente en la educación psicológica. Tanto el enfoque cognitivo-conductual (Krumboltz, 1980; Thoresen y Mahoney, 1974) que acentúa la prevención, el aprendizaje del autocontrol y la integración del pensamiento, sentimiento y acción; como los resultados de la investigación propia de la psicología evolutiva (Danish y D'Augelli, 1983; Moos, 1976; Hultsch y Plemons, 1979), donde la intervención en los acontecimientos vitales sigue un modelo educativo; o el tomar como eje la prevención en la psicología social (Caplan, 1964; Cowen, 1973; Goodyear, 1976) aportan también valiosos elementos en el desarrollo teórico de la orientación de desarrollo. Es también patente el influjo de los nuevos enfoques didácticos y su relación con la

evaluación educativa (Bloom, 1968; Cross, 1976; Wheeler, 1971; Scriven, 1967).

Desde un punto de vista práctico, se ha comprobado que la influencia del profesor sobre el alumno es —o puede llegar a ser— la mayor, aunque sólo fuese debido al tiempo que ambos, profesor y alumno, están juntos. Por ello, invertir en la mejora del ambiente de aprendizaje, lleva consigo una mayor eficacia educativa y evita tener que recurrir a otros medios.

Valine y Valine (1981) abogan, por tanto, por un modelo de orientación de desarrollo donde la labor del orientador y la del profesor se realicen de un modo cooperativo. Según el área involucrada —de desarrollo, correctiva o remedial— el papel de cada uno de ellos variará (cfr. fig. 2.1). Así, en el área de desarrollo, el orientador servirá al profesor como asesor, pero el peso específico, o más activo, recae en el profesor. En la segunda área, las actividades del programa de orientación pueden ser realizadas dentro o fuera del aula, aunque tanto el profesor como el orientador están implicados en el proceso (si bien, según el tipo de problemas uno tendrá el rol más activo y el otro servirá de apoyo). El tercer área tiende a un tipo de ayuda que se suele dar fuera del aula por un especialista (orientador u otros profesionales).

**FIGURA 2.1. El modelo del Developmental Counseling Norteamericano (De L. Valine y W. Valine, 1981)**

<b>TIPO DE ORIENTACION</b>	<b>PAPEL DEL PROFESOR</b>	<b>PAPEL DEL ORIENTADOR</b>
DESARROLLO	Activo	Apoyo
CORRECTIVA	Activo/apoyo	Activo/apoyo
REMEDIAL	Apoyo	Activo

Los supuestos en los que se apoya este modelo de orientación son los siguiente (Blocher, 1966):

1. La orientación se dirige principalmente al sujeto “normal”, no al psíquicamente perturbado. De él, se puede esperar que elija objetivos, tome decisiones y sea responsable de su conducta y futuro desarrollo.
2. Se acentúa el presente y el futuro del desarrollo individual, prestándose poca atención a aspectos del pasado.

3. El sujeto de la orientación es considerado como "cliente" no como paciente. El orientador toma el rol de profesor y compañero en un proceso de orientación cuyas metas han sido aceptadas por ambas partes.
4. El orientador no es aséptico, sino que muestra valores y sentimientos. Sin que esto suponga obligar al cliente a aceptar sus propios valores.
5. Para alcanzar las metas propuestas, y mutuamente aceptadas, el orientador utiliza más la modificación de conducta que el análisis del yo (*insight*).

Algunos de los primeros autores (Tyler, 1969; Blocher, 1966; Peters y Farwell, 1967) hacen hincapié en la necesidad de tener especialmente en cuenta las diversas fases del desarrollo para que la orientación pueda atender a las exigencias propias de cada una de ellas.

Crites (1981), al referirse a los distintos modelos de formación profesional, cita entre ellos el *developmental career counseling* u orientación profesional de desarrollo, considerando a Super como su creador. Sin embargo, hay que hacer notar que aunque Super adopte un enfoque evolutivo desde sus primeras obras, es sólo en época reciente cuando él mismo menciona su nuevo modelo (Super, 1983) como verdaderamente *developmental* y distinto a la madurez profesional (*career maturity*) por centrar la atención en tareas evolutivas; y ya que "orientación de tareas evolutivas" es un nombre incómodo, lo denomina "orientación de desarrollo" (*developmental counseling*).

Las intervenciones cuya meta es intensificar o aumentar, usan una concepción evolutiva y, generalmente, tienen lugar antes de que los acontecimientos críticos ocurran. Esto es lo que caracteriza a la orientación evolutiva o de desarrollo, en contraste con una orientación de tipo psicoterapéutico, que tiende a reducir la tensión o a aliviar una crisis.

El *Life Development Intervention Training* es un programa diseñado por Danish y D'Augelli (1983) como instrumento al servicio de los orientadores interesados en una amplia gama de problemas personales, interpersonales y familiares, y desde una perspectiva de desarrollo más que remedial. Consta de seis eta-

pas que tienen como objetivo proporcionar destrezas en estas áreas:

1. Evaluación de los objetivos.
2. Adquisición de conocimientos.
3. Habilidad de toma de decisiones.
4. Evaluación del riesgo.
5. Creación de un apoyo social.
6. Planificación del desarrollo de destrezas.

Más que una teoría es un modelo que trata de integrar enfoques y que se centra fundamentalmente en la práctica educativa. Aunque no excluye la prestación de ayuda en los momentos de crisis o problemas, acentúa la tarea preventiva-educativa de la orientación. Siguiendo las orientaciones marcadas por Matthewson (1962), se puede decir que la orientación así ejercida es *educativa* porque se concibe como un proceso de aprendizaje, que permitirá al sujeto elegir, tomar decisiones y controlar su propia conducta.

Es *acumulativa* en cuanto cada etapa del proceso orientador tiene en cuenta el estado actual de desarrollo del sujeto y el cumplimiento de unas funciones en una fase anterior. Es *polifacética* porque atiende a todos los problemas y necesidades del sujeto sin limitarse a áreas especiales. Es *coordinada* porque trata de implicar a todos los miembros del *staff* escolar y no sólo a los especialistas.

Como Tyler (1985) ha expresado, la orientación no es sólo para personas con "problemas" o tiene siempre como objetivo el "cambio". Los aspectos de elección y toma de decisiones son también objeto de la orientación, según se ha demostrado desde sus orígenes. Ya en 1907, J. B. Davis, uno de los pioneros de la orientación escolar, introdujo en las escuelas de su distrito el primer programa de orientación dentro de una materia de currículum escolar. Fue el primer intento de integrar la orientación "vocacional y moral" dentro del proceso educativo con un carácter continuo.

El concepto de "orientación educativa" fue utilizado por primera vez por T. L. Kelly en 1914, al presentar su tesis doctoral con el título de *Educational Guidance* en la universidad de

Columbia (Nueva York). En su definición la orientación es un proceso que facilita la toma de decisiones en las elecciones académicas y proporciona una ayuda en la solución de problemas de adaptación. Su cauce esencial es la escuela, el propio proceso de enseñanza.

Posteriormente Brewer (1932), con su obra *Education as Guidance* retoma este concepto de la orientación como un elemento fundamental en el proceso educativo, no restringida, por tanto, únicamente al ámbito específico de lo vocacional. Sin embargo, esta línea fue interrumpida por el ímpetu de la teoría de "rasgos y factores" y el enfoque "centrado en el cliente" que, respectivamente, van a acentuar en la orientación el aspecto de diagnóstico o el terapéutico. Ha sido preciso esperar hasta finales de la década de los sesenta para que este enfoque se plasme en el modelo de la orientación de desarrollo, si bien todavía con muchas imperfecciones y lagunas.

### **2.3. El Beratungslehrer (profesor-orientador) alemán**

La primera reacción a favor de un concepto de orientación más amplio y más ligado a lo educativo fue debido, en Alemania, a la sugerencia hecha por la UNESCO, poco después de terminar la segunda guerra mundial, en el sentido de modificar la tradicional concepción del psicólogo escolar (Wall, 1956). Hasta entonces la orientación se había centrado casi exclusivamente en la ayuda individual a alumnos con problemas. A partir de este momento, se tiende a una orientación de la escuela en su conjunto, de modo que realmente cumpla su función de individualizar el aprendizaje e impulsar el desarrollo personal de cada alumno. A causa, sin embargo, de la ausencia de una clara determinación de tareas y funciones, este proyecto no se llegó a realizar.

En la década de los sesenta, Bach introduce el concepto de orientación educativa escolar (*Schulische Erziehungsberatung*), con la finalidad de promover un mejor entendimiento entre padres y profesores para lograr un influjo más eficaz en el alumno. La orientación será así "tarea de todo educador".

Es, sin embargo, Mollenhauer (1965) el que da el respaldo más fuerte a la consideración de la orientación como parte de la educación. Fundamentándose en una teoría crítica de la sociedad, trata de demoler las estructuras autoritarias en el proceso educativo. La orientación es un proceso de la educación y, aún más que ésta, tiende a desarrollar la capacidad individual para tomar decisiones y ejercitar la crítica, siendo entonces un instrumento útil al servicio de una finalidad política.

En 1970 se publica el Plan General de Educación, que menciona –por primera vez en un documento oficial– la orientación como parte del sistema educativo y presenta una nueva figura: el profesor-orientador que ya no aparece como un auxiliar del anterior, sino como un colaborador en las funciones de orientación.

Los *Beratungslehrer* son profesores, que tras recibir una formación específica (que varía de un estado federal a otro) dedican cinco horas semanalmente a tareas de orientación en los diferentes niveles de enseñanza. También se prevee la posibilidad de que algunos puedan trabajar con plena dedicación en los servicios centrales y en programas de perfeccionamiento de profesores como orientadores. Se insiste en la identidad del rol del profesor-orientador, puesto que no es un colaborador del “experto”, sino que él mismo tiene este carácter en las tareas de orientación escolar y en dificultades de aprendizaje, aunque, lógicamente, se requiera un trabajo en equipo con otras instancias orientadoras.

Junto a la inmediata y básica orientación de alumnos, le competen también funciones respecto a la orientación de padres y de profesores. En general, todos los documentos están de acuerdo en señalar como funciones del profesor-orientador:

- La orientación escolar (o académica);
- la orientación individual (en el sentido de ayuda en problemas personales, no en el de la terapia analítica), y
- la orientación de la escuela y los profesores, es decir, orientación del sistema.

En el Plan General de Educación de 1970 se cita también la colaboración en la orientación profesional (la responsabilidad y organización corresponden desde 1969 al Ministerio de Trabajo).

Dentro del centro educativo, el rol del profesor-orientador se sitúa entre el del profesor y el del orientador especialista. Respecto al primero posee una mayor competencia en el ámbito de la orientación; y en relación al segundo (frecuentemente un psicólogo con una formación específica y limitada), su posición dentro del claustro de profesores y su consiguiente proximidad a los problemas reales resulta, de nuevo, un elemento positivo frente a los especialistas.

Los problemas que esta nueva figura ha traído consigo provienen tanto de los profesores como de los psicólogos. Respecto a los profesores se teme una nueva recaída en lo que se ha querido evitar, la falta de responsabilidad del profesor en la formación completa del alumno, al limitarse sólo a las dimensiones intelectuales por dejar otras facetas de desarrollo personal en manos del profesor-orientador. Este peligro, sin embargo no ha repercutido prácticamente en la actitud de los profesores considerada ésta de un modo global y en el escaso tiempo que esta figura lleva funcionando (Faultisch-Wieland, 1978). Las críticas por parte de los psicólogos se han referido a la necesidad de marcar distancias entre unos y otros. Los profesores-orientadores no son, ciertamente, auxiliares de los psicólogos, así como tampoco tienen la formación psicológica propia de un orientador especialista (Arnhold, 1975). El documento oficial de 1973 indicaba claramente que necesitaban una formación específica y que no todas las tareas de formación podrían ser encomendadas a los profesores-orientadores (por ejemplo, un diagnóstico en profundidad o realizar terapia). Su función está más bien en la línea de una "primera ayuda psicológica y pedagógica" en la escuela. Para su eficacia se necesita que todo el sistema de orientación funcione, pues él es un eslabón más en la estructura (Frick, 1975).

Otra problemática discutida es el posible conflicto de roles entre el rol de profesor y el de orientador, al desempeñar el profesor-orientador necesariamente los dos a la vez. Para Benz y Caroli (1977) esto se agrava por encontrarse dentro de un sistema jerárquico y polifacético que le sale al encuentro con múltiples expectativas. La única vía de solución al problema parece ser la de proporcionar una formación adecuada que permita la superación del conflicto a través de una integración personal de ambos roles.



La formación de estos profesores-orientadores suele tener lugar a través de programas de perfeccionamiento para profesores que posean al menos dos años de experiencia docente. Es muy conocido el curso organizado por el Deutsches Institut Für Fernstudium (DIFF) de la Universidad de Tubinga, con una duración de dos años y que se extiende por todo el país. Desde hace algunos años se puede estudiar también en Baviera como una especialidad académica.

Refiriéndose al proceso seguido por la orientación, Reichenbecher (1976) describe tres fases en su desarrollo;

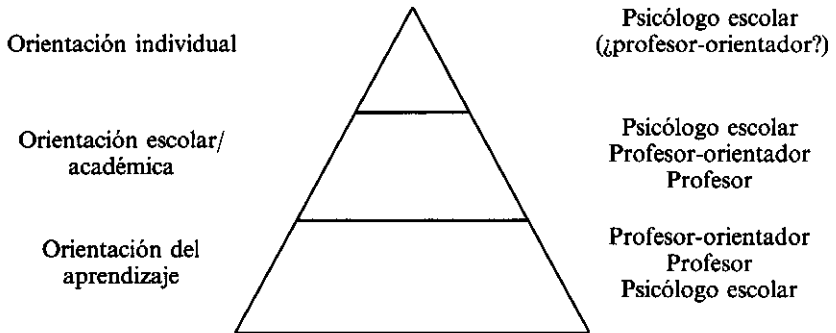
1. En una primera etapa la orientación en la escuela se limita a ayudar a alumnos que se encuentran en una situación crítica. El orientador es solicitado para solucionar conflictos, como el bombero que es llamado para apagar un fuego cuanto éste ya ha empezado. Una vez que lo logra se retira hasta que es reclamado para resolver un nuevo problema.
2. En una segunda fase de desarrollo, se entiende la tarea del orientador como prevención: el orientador procura que el conflicto no se produzca, o, de ocurrir, tenga unas dimensiones muy reducidas.
3. En un tercer momento, se considera la misión del orientador no ya de solución de conflictos o de evitar éstos, sino que su meta es la autorrealización del individuo. Heller (1975) denomina esta función como "aumentativa".

Aunque en Alemania aún no se ha llegado al tercer estadio, un dato a favor del progreso es el cambio producido en la denominación de las tareas de orientación: de ser un "servicio escolar psicológico" (*Schulpsychologischer Dienst*) ha pasado a ser "orientación educativa" (*Bildungsberatung*). Hay, por tanto, una repedagogización de la función.

Según Heller, la orientación educativa —que se ha convertido en un elemento esencial del sistema educativo— cumple tanto funciones referidas al sistema como referidas al individuo o a la sociedad. El reparto de competencias entre las diversas instancias orientadoras se muestra en la figura 2.2.

La orientación del aprendizaje ocupa la base de la pirámide, es la actividad más frecuente en la orientación escolar y la ejerce preferentemente el profesor-orientador, si bien con la colaboración del profesor y, ocasionalmente, del psicólogo. En el segundo escalón se encuentran los tres profesionales: el reparto de tareas no es específico de una sola instancia orientadora, dependerá de la disponibilidad de profesionales en el centro escolar y del tipo de problema. La orientación individual es el cono de la pirámide, estadísticamente representa el número menor de casos y su tratamiento es competencia del psicólogo escolar, aunque no se descarta la posibilidad de colaboración por parte del profesor-orientador.

**FIGURA 2.2. El modelo del Beratungslehrer alemán (de W. Hornstein, 1977)**



Dentro del VIII Congreso de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación tuvo lugar un simposio sobre el tema “La profesionalización de los oficios pedagógicos: desarrollo, posibilidades, peligros” (Gassen y Schwander, 1983). Lógicamente, el tema de la orientación educativa en su relación con la función del profesor fue objeto de debate. Especialmente hizo referencia a ello Oevermann al considerar la interacción pedagógica como esencialmente “terapéutica”, no en el sentido médico sino de un modo analítico, complementando el concepto parsoniano de “socialización”. La terapia como restitución de una socialización deficitaria que contribuye a la integración psicosocial fue la tesis que defendió. Para la profesionalización del profesor tiene una importancia decisiva la capacitación para ejercer esta función te-

rapéutica, siendo precisamente esta función —subraya— la que no puede delegar en otras instancias (escuelas de educación especial, servicios psicológicos escolares, etc.), como con frecuencia sucede de un modo perjudicial para la educación. Beckmann, sin embargo, no considera esta característica como la decisiva en esta profesión, para él consiste más bien en la tendencia a “llegar a estar de más”, es decir, a poder prescindir del educador. Esta debería ser la actitud propiamente educativa.

Todas las profesiones que prestan un servicio a los demás tienen que proporcionar a alguien algo que le falta. Y ya que el necesitado en la práctica no suele saber lo que le falta, depende todo de la competencia del que ayuda. Para ello necesitan una formación cualificada, cuya modalidad es muy discutida. La profesionalización surge como una garantía y una clarificación del ámbito de su competencia. Pero con la profesionalización se da también siempre un peligro, el profesional de ayuda se encuentra ante el dilema del cual vive: debe llegar a estar de más, pero no puede hacer como si dejase que esta meta se lograra sin él.

Estas reflexiones resultan útiles al sopesar las ventajas e inconvenientes de las distintas instancias que hemos visto intervienen en la orientación educativa y que pueden sintetizarse en el orientador como especialista (experto) o como generalista (profesor-orientador). Posiblemente la clave se encuentre en la complementariedad de ambos roles si de verdad queremos proporcionar una orientación eficaz, que tiende a no hacerse imprescindible, es decir, a llegar a estar de más, y que busca la integración psicosocial del mayor número posible de sujetos.

A menos que los orientadores sean percibidos como la parte vital del proceso educativo, los legisladores no les tendrán demasiado en cuenta ha escrito Porter (1982), y esto requiere tomar un papel activo en la comunidad y en la escuela. En nuestras manos está, por tanto, el futuro de la orientación que requiere, como hemos dicho, una redefinición del rol del orientador para adecuarse a las diversas circunstancias y un mejor aprovechamiento de los recursos personales existentes.

## **2.4. El acercamiento de la enseñanza y la orientación: la orientación educativa**

La definición del rol del orientador para responder a las demandas sociales y hacer posible su consolidación como profesión, exige un replanteamiento teórico de sus funciones a fin de establecer prioridades y aprovechar recursos aún insuficientemente utilizados.

La orientación en el futuro habrá de responder a unas necesidades diferentes debido al cambio que la sociedad está experimentando, y en el que la tecnología tiene una parte importante. Por este motivo el orientador deberá ser un especialista con una formación específica capaz de responder a las nuevas e incesantes demandas sociales, y, a la vez, permitir un ensamblaje eficaz con otros profesionales que también realizan actividades de orientación en un sentido amplio del concepto. Para ello debe dejar de ser un generalista. Se diferencian, entonces, claramente dos tipos de orientadores: el especialista y el generalista, cuyas funciones pueden ser efectuadas de un modo eficaz por el profesor-orientador.

La necesidad de esta diferenciación de roles viene dada por la actual proximidad entre la enseñanza y la orientación que, si bien responde en gran parte al impulso de la educación psicológica, su fundamentación no se encuentra sólo ahí. El reconocimiento de que el orientador había abandonado el campo educativo movido por un interés terapéutico fue paralelo a la toma de conciencia respecto a la ineficacia de una rígida separación entre los dos ámbitos: el cognoscitivo como propio de la enseñanza y el afectivo o de la orientación. Las consecuencias de esta disociación se han dejado notar tanto en detrimento de la enseñanza como de la orientación. Por todo ello, hoy se juzga necesario una más completa integración de la orientación dentro de la educación, siendo el cauce más adecuado la articulación de la enseñanza y la orientación de un modo que resultará beneficioso para ambas.

Un precedente de esta relación se encuentra en el sistema tutorial inglés. Aunque, ciertamente, muchas de sus derivaciones en la actualidad no responden a la idea originaria limitándose, en

muchos casos, a ser sistemas de enseñanza individualizada donde el profesor es asistido por un paraprofesional, el tutor, que colabora con él para lograr un aprendizaje más eficaz.

Sucede, además, que al profesor se le exige un nuevo planteamiento de su rol dentro del proceso de aprendizaje. Los cambios sociales requieren de él una función educadora a desarrollar en tres instancias: la comunidad, la escuela y el aula. La atención a las necesidades afectivas y personales de los alumnos se ha comprobado repetidamente que repercute en el aprendizaje. La función orientadora del profesor tienen hoy plena vigencia. Supone una preocupación por el alumno como persona, implicando también la formación moral y humana en general. Paralelamente a este acercamiento de la enseñanza a la orientación, se puede detectar otro proceso inverso pero similar: el movimiento que surge de la orientación en un intento de acercarse a la enseñanza. La orientación es concebida, en gran medida, como enseñanza.

La fundamentación teórica se encuentra especialmente en autores que participan de la corriente cognitivo-conductual. Aunque también es justo señalar que la educación psicológica ha contribuido en su afán por extender la orientación con un enfoque preventivo —a través de la enseñanza de destrezas— al mayor número posible de sujetos. Los principios de la educación psicológica se llevan a la práctica por medio de una metodología conductista que, al operativizar las destrezas, facilita su transmisión y evaluación.

Tanto el modelo del *developmental counseling* norteamericano como el del *Beratungslehrer* o profesor-orientador alemán, son aplicaciones prácticas de esta concepción teórica en la que el profesor y el orientador actúan conjuntamente con un reparto de funciones acorde con el área involucrada.

La orientación se ha introducido de nuevo, después de largos años de oscilar hacia lo terapéutico, en el campo educativo, y trata de poner en funcionamiento todos los recursos humanos disponibles a fin de lograr una orientación que responda mejor a las necesidades que la sociedad en la actualidad manifiesta.

### CAPITULO 3

## EL "PRESENTE" DE LA ORIENTACION EN ESPAÑA

Al exponer anteriormente el recorrido histórico de la orientación en nuestro país concluimos afirmando que se estaban dando una serie de ayudas desde fuera del centro educativo que si bien facilitaban el tratamiento de ciertos problemas, no reflejaban en absoluto la concepción de la orientación como una ayuda continua a lo largo del sistema educativo donde se han de contemplar también aspectos de desarrollo o preventivos y no sólo remediales.

Sin embargo, en el curso 1987/88 para los Centros de Enseñanzas Medias, y en el curso 1988/89 para los de Educación General Básica, la política ministerial se modificó, fomentando una orientación desde dentro del propio centro. De acuerdo con esto, se procedió a la selección de centros que solicitaban comenzar un programa de Orientación Educativa y Profesional, liberando a profesores de horas lectivas a fin de poder realizar tareas orientadoras.

La fundamentación y justificación teórica se encuentra en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo cuya publicación aportó una nueva concepción de la orientación más acorde con las tendencias que según hemos analizado se estaban desarrollando en otras partes del mundo occidental. Así, el capítulo XV define la orientación educativa como un derecho de todos los alumnos. "La orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa" (n.1). Y, como a continuación se indica, la actividad orientadora se realiza, ante todo, en vinculación estrecha e indisoluble con la práctica docente, por lo cual

“todo profesor, en su actividad docente, ha de ejercer tareas de guía y de orientación” (n.3).

Esto no supone prescindir de la ayuda externa que ahora aparece enmarcada en las denominaciones genéricas de Equipos de Orientación y de Apoyo o de Equipos Interdisciplinares, pues, precisamente, el soporte técnico necesario se canaliza a través de estos equipos. El Documento de trabajo titulado “La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica”, hecho público por la Dirección General de Renovación Pedagógica en 1990, se propone concretamente analizar las distintas funciones y tareas implicadas en el nuevo modelo.

La gran novedad parece ser la propuesta de actuación a nivel de grupo docente y de centro educativo, ya que el nivel del sector ha sido el más desarrollado en los últimos años.

Los tres conceptos en los que se va a fundamentar esta actividad son la tutoría, la orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Posiblemente convendría distinguir con más rigor entre estas funciones, e, incluso, en relación con la misma educación, para evitar ambigüedades como las que aparecen en el Documento cuando refiriéndose a la tutoría dice “la función tutorial queda reabsorbida en el propio desarrollo curricular y viene a *identificarse con la función educativa* a secas. El discurso pedagógico sobre la necesidad de la tutoría constituye entonces, en realidad, un *discurso redundante*, aunque seguramente necesario, acerca de determinadas características intrínsecas de toda educación” (p.12, el subrayado es nuestro). La estrecha relación entre tutoría y educación, o tutoría y función docente, es evidente, sin embargo la justificación de esta tarea requeriría una diferenciación más exacta sobre la que se puedan basar las funciones que se le atribuyen.

Algo semejante ocurre cuando se afirma que “la mejor —en rigor, la única— orientación educativa es *la educación sin más*, la educación integral y personalizada” (ibidem). En este punto, parece necesaria una mayor precisión sobre el tipo de educación que se pretende. Los conceptos usados, además de sonar a algo ya muy dicho, resultan también poco claros y operativos. “Educar es orientar para la vida”, pero ¿para qué tipo de vida?, cabría preguntarse.

Y, finalmente, la educación de apoyo como actividad que se extiende a muchas situaciones en las que las necesidades educativas de los alumnos no pueden ser suficientemente atendidas por los profesores ordinarios y con los medios ordinarios. Si teóricamente ofrece una meta atractiva, en la práctica se encuentra con que su pretensión de querer “trascender con mucho a estas necesidades especiales” (de cierto tipo de personas), “teniendo como objeto la atención de muchas necesidades bastante comunes en toda clase de alumnos” es una meta algo irreal cuando aún estamos muy lejos de prestar la debida atención a los denominados sujetos con necesidades especiales que son una gran parte de la población escolar. Por otra parte, volvemos de nuevo a una formulación de objetivos muy ambiciosos y estimulantes, pero que al no tener una clara delimitación de funciones (todas vienen a ser función de todos: profesores, orientadores, tutores y miembros de los Equipos) pueden acabar siendo tierra de nadie.

Ciertamente, el concepto de intervención psicopedagógica es más amplio, como expresamente se manifiesta cuando se afirma que es “necesario que el sistema educativo provea el desarrollo de estructuras de soporte, principalmente a través de profesores y profesionales especializados, en el propio centro escolar o fuera de él” (p.16). Se trata, por tanto, de una ayuda a los alumnos a través de un asesoramiento a los propios profesores, es lo que en el modelo alemán antes presentado se denominaba “orientación del sistema”. Y que en el modelo español ahora expuesto se resume del siguiente modo: “el apoyo específico a ciertos alumnos, la orientación y la tutoría de todos ellos, la intervención especializada psicopedagógica sobre el sistema” (p.16). Es interesante hacer notar la semejanza con los modelos norteamericano y alemán, así como con las corrientes más recientes de orientación socio-comunitaria, pero, sin embargo, convendría elaborar con más exactitud las funciones concretas que corresponden a cada uno de los profesionales implicados en la tarea de orientar.

La ambigüedad de ciertas afirmaciones resta operatividad y eficacia a la propuesta. Por eso, nuestra sugerencia se dirige a delimitar ámbitos de actuación, garantizando la formación específica necesaria. Decir que “corresponde también al sistema de orientación y a la intervención psicopedagógica asegurar la coordinación entre sus tres niveles, entre el sistema educativo y las fa-



milias de los alumnos, y entre sus estructuras propias y aquellas otras que forman parte igualmente del sistema escolar: inspección, instituciones de formación del profesorado, educación de apoyo, educación compensatoria, programas educativos en general" (p.21), confunde más que aclara por el nivel genérico y, en cierto modo grandilocuente, con el que está expresado. No es de extrañar, por tanto, que la reacción de algunos profesores ante esta nueva carga haya sido considerarla agobiante y poco motivadora por su falta de concreción y de estímulos adecuados.

## **PARTE II**

# **DESARROLLO DEL TRABAJO EMPIRICO**

## CAPITULO 4

# PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El Plan de Trabajo realizado propone modos de actuación claros, científicos y actualizados que han sido contrastados en la práctica dentro del mundo de la orientación.

Como acercamiento científico, intenta especificar claramente con criterios empíricos y experimentales contrastables, tanto los modos de acción como la eficacia del modelo utilizado. Todo ello en relación con el Proyecto de Reforma de las enseñanzas que en la actualidad viene propiciando el Ministerio de Educación y en el que se hace hincapié en las necesidades de orientación educativa en los niveles de E.G.B. y B.U.P. En este trabajo, se pretenden conocer una serie de aspectos descriptivos, así como determinadas necesidades de orientación, de los alumnos para desarrollar, posteriormente, un modelo de intervención por el profesor-orientador que se ajuste a la situación detectada.

A nivel teórico, este trabajo se encuentra en un doble frente:

- a) En las complejas relaciones existentes entre ciencias sociales y mundo social, dentro de una sensibilidad de innovación social experimental.
- b) En una concepción psicopedagógica que defiende la necesaria contextualización social de las leyes y procedimientos más relevantes, así como la incardinación de éstos en el contexto educativo.

A nivel práctico, nos encontramos en nuestro país ante un presente, e inmediato futuro, de medidas en relación con la orientación escolar y los equipos interdisciplinares. La puesta en práctica de esas medidas sin que previamente se haya realizado un estudio riguroso de modelos, competencias, ámbitos reales de actuación, tareas concretas a realizar, etc..., corre el riesgo de no

satisfacer las necesidades que los contextos educativos tienen en materia de orientación.

El programa realizado pretende ser una aportación práctica que contribuya a clarificar estas necesidades, a la vez que se presenta un nuevo modelo teórico.

## **4.1. El modelo funcional**

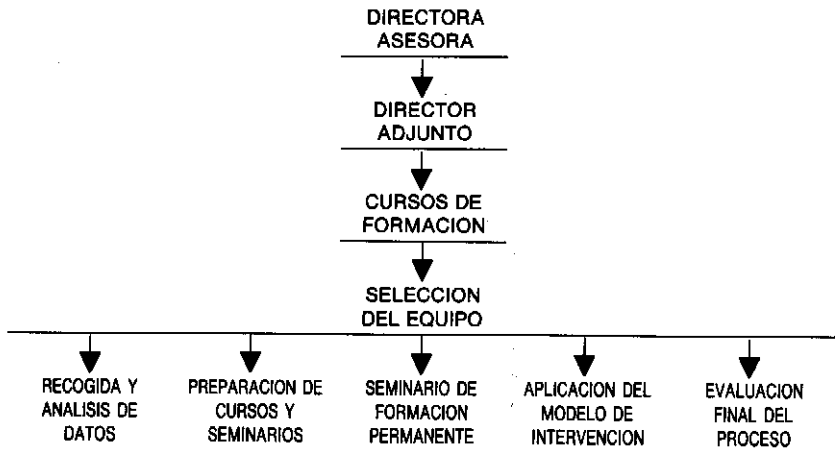
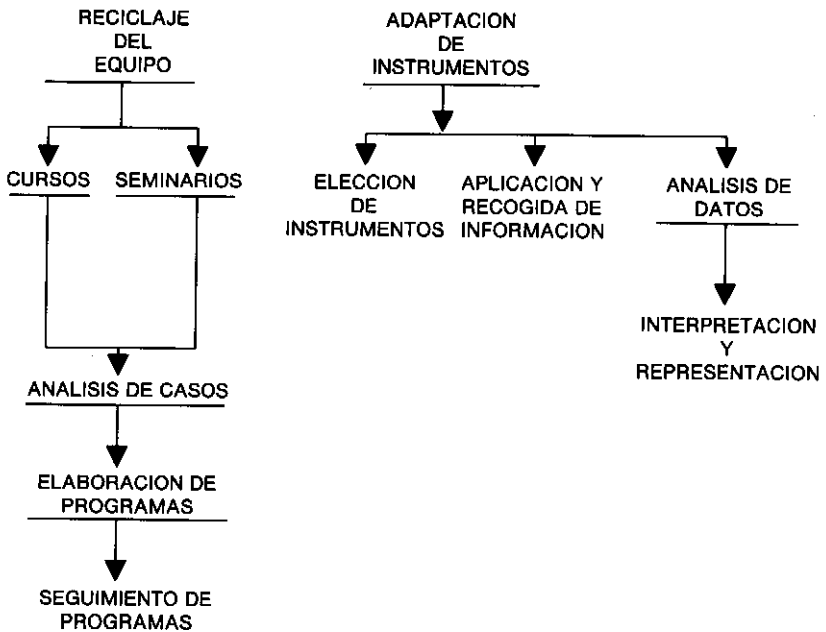
Antes de entrar en la exposición de las tareas realizadas y el tipo de actuación propuesto, es preciso resaltar el hecho de que este modelo tiene unos antecedentes teóricos y prácticos que han sido gestados en otros países, y, junto a esto, unos antecedentes inmediatos en España. El análisis de todo ello ha posibilitado el modelo funcional que se propone, además de unos cauces de operacionalización concretos.

### **Líneas generales de actuación:**

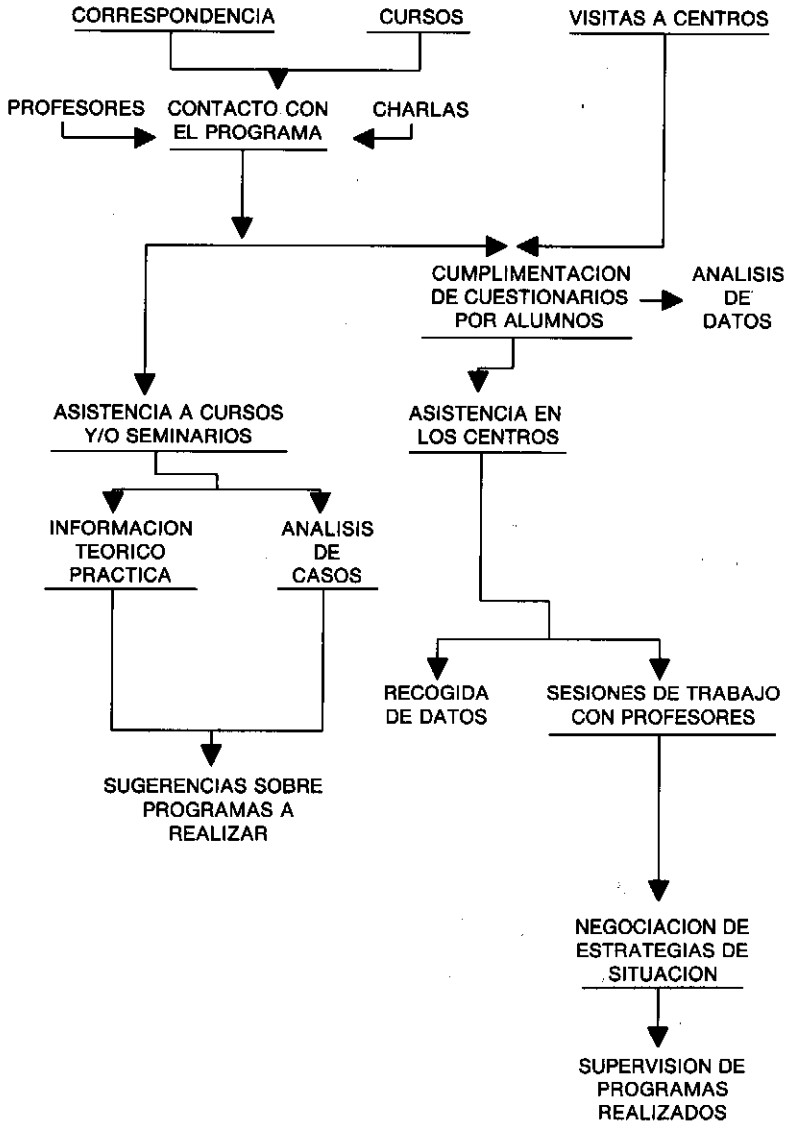
El primer paso de esta investigación fue convocar una serie de cursos de formación para profesores de E.G.B. y B.U.P. en relación con Técnicas de Orientación y de Acción Tutorial. La convocatoria de estos cursos fue pública y la difusión muy amplia (todos los centros educativos de Cantabria, y un gran número de centros en Madrid). Junto a ello, hubo información escrita que se repartió gratuitamente entre los interesados. De estos grupos salieron, en primer lugar, un colectivo de centros en los que se aplicaron los cuestionarios para la obtención de los primeros datos. Posteriormente, se solicitó de los asistentes interesados en constituir un seminario de trabajo, una participación voluntaria en una sencilla tarea experimental, que consistió en aplicar los cuestionarios en el primer trimestre del curso (octubre-noviembre) en las clases en que era tutor el profesor en cuestión. A continuación, y en virtud de los resultados obtenidos por cada alumno, su tarea se centró en desarrollar a lo largo del curso el modelo de profesor-orientador con el apoyo y supervisión del Equipo de Desarrollo de este trabajo, a través de visitas directas a los centros para apoyar la labor sobre el terreno, y, finalmente, en una nueva aplicación de las pruebas al acabar el curso para

poder tener datos comparativos de antes y después de la realización del modelo de intervención. Los programas a desarrollar tenían un enfoque colectivo, si bien, se analizaban los casos individualmente, haciendo especial énfasis en los alumnos con algún tipo de problema. El equipo, por su parte, ha mantenido reuniones periódicas encaminadas a aunar criterios en relación con los programas a establecer, la discusión de casos, el análisis de problemas, la interpretación de datos, etc.

La atención individualizada a los profesores colaboradores supuso una serie de primeras visitas en las que se recogía la información (proveniente de los cuestionarios aplicados y de los datos facilitados por el propio profesor) cuyo análisis y valoración nos permitió la generación y matización del modelo funcional basado en las necesidades existentes. Posteriormente, se pasaba a la fase de negociación con el profesor para ver la viabilidad de la aplicación del programa y/o las modificaciones que éste quería incluir; finalmente, fue el propio profesor el que aplicó el programa diseñado entre todos. En algún caso muy específico se utilizó, como complemento a la labor del profesor, un modelo de acción directa en donde un miembro del equipo llevó a cabo alguna sesión con un determinado alumno. Los diagramas 4.1, 4.2 y 4.3 pueden contribuir a dar una visión general de la metodología seguida en la realización del modelo.

**DIAGRAMA 4.1. Esquema resumen de actuación****DIAGRAMA 4.2. Principales tareas del equipo técnico**

**DIAGRAMA 4.3. Esquema del modelo funcional**



## 4.2. Cursos para profesores

El objetivo que se ha perseguido en este ámbito ha sido doble:

1. Reciclar y ampliar conocimientos con el fin de facilitar la tarea a aquellos profesores que quisieran desarrollar en su centro el modelo de actuación sugerido.
2. Ofertar conocimientos especializados y relevantes en el ámbito de la orientación que posibiliten la mejora en los servicios de orientación de Cantabria y de Madrid.

Se han realizado un total de cuatro cursos (2 en Cantabria y 2 en Madrid), dos Seminarios permanentes (1 en Cantabria y 1 en Madrid), y diversas reuniones de trabajo con los profesores implicados.

El punto de partida ha sido la consideración de que si bien la capacitación profesional de los profesores resulta primordial en el contexto educativo, esta importancia es aún mayor en el caso de la orientación. Debido a la enorme amplitud que la tarea orientadora lleva consigo, los núcleos de formación elegidos han sido diversos, aunque, fundamentalmente, han girado en torno a los siguientes objetivos:

- Situar la orientación en el proceso educativo.
- Determinar las funciones orientadoras del profesorado.
- Identificar los componentes del diseño de programas de orientación escolar.
- Relacionar la orientación del proceso cognitivo con otros ámbitos de la personalidad.
- Diseñar una investigación evaluativa.
- Analizar problemas prácticos de Orientación Educativa.
- Examinar distintos enfoques de la orientación.
- Presentar técnicas de tratamiento de casos.
- Fomentar el desarrollo de destrezas básicas.



### 4.3. Objetivos

Partiendo del conocimiento de la situación actual de la orientación en los contextos educativos y teniendo como finalidad básica averiguar las **necesidades reales** de orientación de alumnos de E.G.B. y B.U.P., a fin de comprobar si el **modelo teórico del profesor-orientador** (Gordillo, 1988. LOGSE) se adecuaba a la situación y necesidades de los centros, se han establecido los siguientes objetivos:

- Conocer las necesidades de los alumnos de los niveles educativos de E.G.B. y B.U.P. tanto en aspectos de madurez personal como de rendimiento académico.
- Evaluar el tipo de ayuda psicopedagógica más adecuada, proponiendo el modelo teórico de profesor-orientador.
- Adaptar instrumentos de evaluación de necesidades educativas para poblaciones escolares españolas.
- Comparar resultados de dos muestras de las comunidades de Madrid y Cantabria, así como de diferentes tipos de Centros (públicos y privados), con Departamento de Orientación o sin él. Realizar algún tipo de comparación con datos de estudiantes extranjeros.

Dado que la necesidad de medir variables de actitudes y valores es acuciante en la orientación educativa, nuestra pretensión ha sido adaptar cuestionarios norteamericanos y alemanes a muestras españolas a fin de disponer de instrumentos eficaces para evaluar variables estrechamente relacionadas con el rendimiento académico y la madurez personal.

Fundamentalmente, la investigación tiende a desarrollar un modelo viable de orientación que pueda ser llevado a cabo por profesores con una preparación conveniente. Hemos partido del supuesto de que las necesidades detectadas en los alumnos son susceptibles de tratamiento en el aula a través de la atención individualizada por parte del profesor. Resulta, por tanto, crucial para este trabajo la formación del profesor en destrezas básicas de orientación.

## 4.4. Hipótesis

Las hipótesis de investigación que elaboramos son las siguientes:

### Hipótesis 1

Las necesidades básicas de orientación de alumnos de E.G.B. y B.U.P. vienen dadas por una estructura actitudinal que es preciso diagnosticar. Variables importantes de esta estructura son el autoconcepto, el lugar de control y los valores.

### Hipótesis 2

El modelo teórico del profesor-orientador ofrece grandes posibilidades para una orientación educativa que se dirija a un gran número de sujetos sin sacarles de su ámbito natural de actuación y contando con la cooperación de otros agentes educativos.

### Contexto

El contexto práctico en el que situamos nuestra investigación es la actual demanda de orientación y la necesidad de formar al profesor como orientador, ya que según la Ley "la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente". El contexto teórico hace referencia a los desarrollos habidos en los últimos años en Alemania con la figura del **Beratungslehrer** (profesor-orientador) y en Estados Unidos con el **developmental counseling** y la intervención comunitaria.

## 4.5. Metodología

El estudio se ha concebido en un primer momento como un trabajo de campo tipo "survey". La finalidad de esta primera etapa es, por tanto, puramente descriptiva. Posteriormente, se

pasó a realizar un diseño cuasiexperimental que permitiese comprobar la eficacia del modelo.

Las variables analizadas han sido el autoconcepto, el lugar de control y una información relativa a su adaptación escolar dentro del centro educativo. En B.U.P. se utilizó en vez de la variable lugar de control otra que hace referencia al tipo de valores dominante.

#### 4.5.1. Muestra

La población han sido alumnos de E.G.B. y B.U.P. de Madrid y de Cantabria. La muestra seleccionada en la primera fase, quedó como sigue:

En E.G.B. se ha obtenido en 22 centros de los cuales 14 pertenecen a la Comunidad Autónoma de Madrid y 8 a la de Cantabria con un N=1043 alumnos todos ellos de octavo curso. En B.U.P. la muestra se ha obtenido en 16 centros (12 de Madrid y 3 de Cantabria) con un N=1232 alumnos de 1º, 2º y 3º de B.U.P. En una mayor pormenorización, destaca el hecho de que de la muestra total de alumnos el 45.9 por ciento son de E.G.B. y el 54.1 por ciento de B.U.P.

En la tabla 4.1. puede apreciarse la procedencia geográfica de los alumnos.

**TABLA 4.1. Distribución de alumnos por niveles educativos y Comunidades Autónomas**

	CANTABRIA	MADRID	TOTAL
<b>E.G.B.</b>	430	613	1.043
	18.99%	26.9%	45.9%
<b>B.U.P.</b>	733	499	1.232
	32.2%	21.9%	54.1%
<b>TOTAL</b>	1.163	1.112	2.275

En la segunda fase —o de intervención— los grupos se seleccionaron según la disponibilidad del profesor para participar en la investigación; el resultado fueron 6 profesores de Cantabria y 5 en Madrid. Sin embargo, tanto en los seminarios de formación

como en los cursos y reuniones habidas durante el programa, el número de asistentes fue mayor, con una media de 35 profesores asistentes a los cursos.

### **4.5.2. Técnicas de obtención de datos**

Para medir la necesidad de ayuda por parte de los alumnos utilizamos medidas indirectas, es decir, cuestionarios de actitudes y valores que no se refieren directamente a ello. En concreto adoptamos y/o adaptamos los siguientes:

- Cuestionario de autoconcepto de Coopersmith.
- Cuestionario de lugar de control de Nowicki.
- Cuestionario de valores de Mitchell.
- Cuestionario de orientación escolar de Martin.
- También obtuvimos el rendimiento académico de los alumnos al final del curso.

### **4.5.3. Determinación de las variables**

Hemos elegido tres variables poco usadas en la literatura de Orientación por suponer que guardan una estrecha relación con el rendimiento académico y con el proceso de madurez personal. Estas variables son: el autoconcepto, el lugar de control y los valores. En nuestra investigación serán las variables independientes que correlacionaremos con los resultados académicos y los datos obtenidos en el cuestionario de Orientación Escolar.

El constructo *autoconcepto* ha sido usado de diferentes maneras desde su aparición en los *Principios de Psicología* de William James (1890). Aunque la mayoría de las personas reconocen tener un conocimiento de sí mismas, la investigación en este área está llena de ambigüedades. Según Robinson y Shaver (1973), a pesar de la popularidad de este concepto no existe una definición operativa ni conceptualizaciones teóricas claras.

La autoestima suele definirse como una apreciación y respeto por uno mismo con una base más o menos real. El autocon-

cepto y la autoestima están, tanto empírica como teóricamente, relacionadas. En general, la autoaceptación se puede considerar como un elemento necesario pero no suficiente para una autoestima elevada. Dado que el autoconcepto es un término más amplio y que pocos instrumentos de investigación diferencian entre ambos conceptos, trataremos del autoconcepto en general.

La medida del autoconcepto se ha hecho tradicionalmente a través de autoinformes que se contrastaban con la conducta y con otros criterios. La forma en que se han presentado ha variado desde ítems de elección forzosa a escalas tipo Likert o Guttman, donde la graduación de los elementos ha oscilado entre 2 y 19 niveles de respuesta. Desafortunadamente, no existen suficientes estudios que garanticen la validez de los autoinformes en uno u otro formato.

En cuanto al contenido de las escalas, el análisis factorial ha revelado varias dimensiones (cfr. Bayley, 1970; Berger, 1968; Smith 1960, 1962). Aparecen así aspectos relacionados con el yo físico, moral, mental, social, en la escuela o en el trabajo, etc. Hay, sin embargo, dos cuestiones fundamentales que se reflejan en todas estas investigaciones. En primer lugar, existen dimensiones importantes para un individuo singular que pueden no estar incluidas; es decir, las personas pueden hacer derivar su autoestima de diferentes fuentes. Y, en segundo lugar, un modo de afinar más esta medida puede ser sopesando subáreas según la importancia que personalmente se les conceda, más que sumándolas. De momento, estos dos aspectos no parecen haberse tenido suficientemente en cuenta en las investigaciones empíricas realizadas.

Super y otros (1963) distinguieron siete dimensiones en el autoconcepto (autoestima, claridad, abstracción, refinamiento, seguridad, estabilidad y realismo) y seis sistemas (estructura, extensión, armonía, flexibilidad, idiosincrasia y predominio) que consideran útiles para comprender este constructo. Bayley (1970) señaló, no obstante, que con sólo cinco factores se podía lograr una medida comprensiva.

También se ha comprobado que al tratar de medir el autoconcepto, hay otras variables que aparecen estrechamente correlacionadas. La ansiedad, por ejemplo, o la asertividad y la disposición a asumir riesgos. Por este motivo, parece razonable

introducir ítems directamente referidos a estos nuevos aspectos. E igualmente, la observación conductual puede aportar criterios que reduzcan el sesgo de la autoinformación.

La discrepancia entre el yo ideal y el real es básica en la medida del autoconcepto. La dificultad reside, sin embargo, en lograr que el sujeto conteste adecuadamente a cada ítem en esta doble perspectiva (dando una respuesta ideal y otra real) y en comprobar empíricamente su validez en lo que se refiere a un mayor control de la varianza. Cuando se emplea como única medida aparecen los siguientes problemas:

1. El ajuste y la discrepancia entre el yo ideal y el real puede mantener una relación curvilínea.
2. Las personas pueden diferir en su capacidad para encontrar discrepancias entre su yo ideal y el real.
3. Las discrepancias entre el yo ideal y el real pueden aumentar con la edad, como consecuencia de una mayor complejidad cognitiva, lo cual no significa que las personas mayores o más inteligentes tengan un autoconcepto más bajo (Katz y Ziegler, 1967).
4. Hay poca evidencia empírica de que las puntuaciones de discrepancia sean mejores que los autoinformes simples en la misma escala, e, incluso, existe cierta evidencia en sentido contrario.

El problema más grave es la validez de estas escalas. La falta de investigaciones psicométricas, en estas variables ha de llevar a considerar qué se debe hacer en el futuro. Así, una conceptualización precisa del autoconcepto parece absolutamente necesario. Si en su revisión de 1961, Wylie había encontrado más de 100 procedimientos de medida del autoconcepto, últimamente han ido apareciendo aún muchos más.

El motivo que explica esta falta de uniformidad puede ser, por una parte, que cuando se ha intentado hacer una medida propia se han encontrado resultados interesantes. Por otra parte, dado que no hay procedimientos claramente superiores a otros, es difícil decidir cuál utilizar, aunque se prescindiera de ser original.

Posiblemente un medio de mejorar este tipo de medida sería concentrarse en la utilización de unos pocos procedimientos a fin

de obtener datos que al acumularse permitan comprobar su validez evitando la dispersión actual.

Otra dificultad es la correlación con la deseabilidad social. Es cierto que resulta ser socialmente deseable tener un autoconcepto positivo, y que la estima puede ser generada por el refuerzo social. Pero, sin embargo, ocurre que personas con un autoconcepto positivo elevado suelen tener menos necesidad de aprobación social. Tampoco lo que se refiere a la defensividad resulta suficientemente claro: aunque posiblemente la diferencia radique más en la calidad que en la cantidad de las defensas, se requieren más datos de investigación que lo constaten.

Un elemento fundamental para la elección profesional y la toma de decisiones es la creencia en la mayor o menor posibilidad de controlar los resultados de la propia conducta. Esta creencia es denominada *lugar de control* interno o externo (Rotter, 1966). Tener un lugar de control interno es percibir que los acontecimientos son contingentes con la propia conducta o características. La creencia de que la conducta deriva de fuerzas incontrolables o impredecibles se denomina control externo.

El lugar de control se ha utilizado tanto para la definición como para la medida de la madurez vocacional (Crites, 1973). El modelo de desarrollo profesional cognitivo evolutivo (Knefelkamp y Sleptiza, 1976) incluye también el lugar de control como una de las áreas de más interés en el desarrollo de los estudiantes universitarios.

En la revisión de la literatura realizada por Lefcourt (1976) se corroboró la hipótesis de que los sujetos de control interno eran más perceptivos y con una mayor disposición para aprender de su entorno, siendo también más capaces de reconocer modelos y regularidades. Los internos son más reflexivos, inquietos y eficientes procesadores de la información que los externos. Además, estos últimos están menos capacitados para evaluar sus elecciones y decisiones, y, a veces, son incapaces de captar posibilidades que tienen disponibles ante ellos.

En relación con los valores, los que tienen un control interno son más difíciles de manipular y parecen sopesar los argumentos antes de actuar. La misión del orientador puede ser, por tanto, fomentar el control interno a través de la reflexión y pro-

curar desarrollar esquemas personales que faciliten la asimilación.

El estudio de los *valores* ha sido especialmente desarrollado en la filosofía, la antropología y la sociología. Dentro de la psicología de la educación su importancia es también grande, pero los estudios empíricos realizados son escasos.

En la década de los 30 aparecieron varias escalas que trataban de medir valores. De ellas la más popular fue la de Allport-Vernon (1931). Otras se basaron en los trabajos de Spranger o Strong, pero en sus aspectos metodológicos se dejaron influir por Allport. La mayoría conceptualizan los valores más como metas o intereses personales que como imperativos morales. Posiblemente esto se deba a la concepción de Spranger acerca de la existencia de distintos tipos de personas que pueden ser identificados a través de los intereses dominantes.

Mientras los antropólogos se preocuparon por analizar los modelos de cultura y las formas de vida, los sociólogos estudiaron las ideologías y las costumbres, centrándose los psicólogos más en las actitudes y motivos. Entre los varios motivos que dificultaron el tratamiento de los valores en psicología se encuentra la idea de que los valores se basan en sentimientos irracionales o inexpresables no accesibles a las técnicas psicométricas disponibles. Tanto Thurstone como Cattell se opusieron a estas ideas y ofrecieron modos prácticos de medir los valores. El problema seguía siendo, sin embargo, la imposibilidad de manipularlos en experimentos de laboratorio. A diferencia de las actitudes, que son más superficiales, los valores son el eje en torno al cual un individuo estructura su vida.

La segunda dificultad al tratar de estudiar los valores desde una perspectiva psicológica, resulta ser la de encontrar un marco teórico adecuado a partir del cual se pueda comenzar a investigar. El concepto de "valor" ha sido utilizado de muy diversas formas. Así, Adler (1956) lo considera como un constructo hipotético, no directamente observable sino inferido de las manifestaciones verbales y de otras conductas. Mientras que para Kluckhohn (1951) es aquella característica de un individuo o de un grupo que influye en la elección de medios, modos y fines de la acción. La categorización que ofrece de los valores en varias di-



menciones hace de sus obra uno de los intentos más completos de llegar a una definición conceptual adecuada.

También son ya clásicas las distinciones entre valores intrínsecos y extrínsecos, instrumentales o terminales, implícitos o explícitos. El análisis factorial ha prestado una importante colaboración en la determinación de dimensiones empíricas subyacentes e incluso desconocidas para el propio sujeto.

De todas las revisiones realizadas se pueden destacar, según Robinson y Shaver (1973), cinco grandes categorías de valores: 1) télicos o referidos al fin último y los medios para lograrlo, 2) éticos, en relación con el bien y el mal, 3) estéticos, que definen la belleza y la fealdad, 4) intelectuales, que señalan cómo la verdad debe ser conocida, y 5) económicos, relativos al intercambio social de los bienes.

Los valores se diferencian operativamente de las actitudes por ser numéricamente menos, más generales, centrales e influyentes, menos dependientes de la situación y más resistentes al cambio. No obstante, estos criterios se presentan como insuficientes al querer distinguir claramente entre unos y otras.

La medición de valores ha de enfrentar también la cuestión de qué es lo que se pretende medir: los valores “preferidos” o los idealmente “preferibles”, lo cual muchas veces no aparece claramente definido en las escalas.

### *Cuestionario sobre “Locus of Control” de Nowicki*

La relación que para una persona existe entre sus acciones y los efectos de éstas es lo que da lugar a definir dos tipos de control: interno o externo. Los que piensan que el control —o gran parte del mismo— se encuentra en el propio sujeto son denominados “internos”. Los que, en cambio, achacan los resultados a factores extrínsecos son los llamados “externos”.

El instrumento de medida más conocido ha sido el elaborado por Rotter (1966), sin embargo, a través de análisis factorial se descubrió que tanto esta escala como sus derivados no son unidimensionales, apareciendo, frecuentemente, el control personal y el control ideológico como los dos factores que más se repiten.

El éxito que este constructo ha alcanzado en la investigación de la personalidad se debe a su gran capacidad de generalización y a su relevancia social. Ha sido relacionado con múltiples fenómenos, sacándose casi siempre la consecuencia de que el control externo es un impedimento para la realización personal.

Los factores que afectan el desarrollo del control pueden ser episódicos (acontecimientos importantes que ocurren en un momento dado) o acumulativos. Dentro de éstos se encuentran: a) la discriminación social; b) la incapacidad prolongada; c) el tipo de relación padres-hijos.

Para ser usados con niños hay tres instrumentos especialmente interesantes: la Stephens-Delys Reinforcement Contingency Interview (SDRCI), para niños de 4 a 10 años, con respuestas libres. El cuestionario Intellectual Achievement Responsibility de Crandall (1965) sólo referido a la situación escolar. Y la escala de "locus of control" de Nowicki-Strickland (1972). Esta última es la que hemos elegido para octavo de E.G.B. por ser, para muchos autores, la mejor medida actualmente disponible de "locus of control" para niños. Consta de 40 items expresado con una dirección externa.

La *fiabilidad* por el método de las dos mitades varía de .63 a .81, aumentando con la edad en diferentes muestras. La prueba del retest arrojó un valor de 0,63 a 0,71 (seis semanas más tarde).

La *validez convergente* realizada con otros cuestionarios de "locus of control" para niños ha arrojado resultados significativos.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre esta variable: en relación con la deseabilidad social (Cone, 1971), con el logro de meta personales (Johnson, 1979), con la mayor o menor utilidad encontrada en la orientación (Hooper & Rice, 1978); con la autoestima y el conservadurismo (Houston, 1984); con la asertividad (Cooley & Nowicki, 1984); con la atribución de resultados (Brewin & Shapiro, 1984); con los valores (Linder, 1985); con el desarrollo cognitivo (Shute, 1984), etc.

La internalidad se ha comprobado que aumenta con la edad y guarda relación con el rendimiento académico en alumnos masculinos.

### *Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI)*

Dentro de la población infantil, los 33 posibles cuestionarios de autoconcepto se reducen a cuatro: el Tennessee Self-Concept Scale, el Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, el Rosenberg Self-Esteem Scale y el Self-Esteem Inventory de Coopersmith. Todos ellos fueron utilizados en la tesis doctoral leída en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense por García-Torres (1983). Hemos elegido el Coopersmith después de compararlo con los anteriores por parecernos el más idóneo ya que fue elaborado específicamente para ser aplicado a niños.

En su obra de 1959 Coopersmith informa de los pasos efectuados para la elaboración del test. Se seleccionaron ítems de la escala de Rogers y Dymond (1954) que se reformularon para adaptarlos a niños. Coopersmith añadió otros ítems y el conjunto lo juzgaron cinco psicólogos que los clasificaron en dos grupos: uno constituido por ítems indicativos de alta autoestima y otro por los de autoestima baja. Después de eliminar los repetitivos o ambiguos se validó en un grupo de 30 niños.

El cuestionario final consta de 50 elementos referidos a cuatro áreas: compañeros (8), escuela (8), hogar y padres (8), sí mismo (26). La última edición presentada por Coopersmith (1967) contiene una escala de verdad constituida por otros 8 ítems.

Los sujetos deben indicar si el enunciado del ítem es aplicable, o no, a sí mismo. Se atribuyen dos puntos a la respuesta que indica autoestima alta.

Según el autor es aplicable desde los 10 años.

A través del análisis factorial con dos muestras de 300 y 200 sujetos, se descubrió la multidimensionalidad de la escala. Los factores que surgieron más claramente fueron cuatro: autocomplacencia, popularidad, familia y asertividad.

La *fiabilidad* es de .90 por el método de las dos mitades. Con la fórmula test-retest desciende a .88 a las 5 semanas y a .70 tres años después (Coopersmith, 1967 p. 10).

La *validez convergente* con la escala de Rosenberg es .60. La *discriminante* .75 con la escala de deseabilidad social de Edwards. Respecto a la *predictiva*, Coopersmith indica como las variables paternas influyen en la construcción del autoconcepto.

El autoconcepto como variable de proceso o de producto a considerar en la orientación se ha utilizado en muchos estudios (Altmann & Firnesz, 1973; Wisecarver, 1975; Friedenberg, 1980; Ellis & Taylor, 1983; Houston, 1984; Mc Intire, 1984; Gazdella & Williamson, 1984; Crook y otros, 1984, etc.). Con el fin de tener un marco de referencia y comparar los datos obtenidos, se incluyen los resultados logrados por el autor de la prueba, así como los descritos por otros autores posteriormente.

**TABLA 4.2. Datos estadísticos descriptivos de diversos estudios (Cfr. García Torres, 1983)**

Autor	Muestra			X	s
	N	Edad	Sexo		
Coopersmith (1959)	102	10 - 12	ambos	82,3	11,6
Coopersmith (1959)	44	10 - 12	V	81,3	12,2
Coopersmith (1959)	43	10 - 12	M	83,3	16,7
Gray-Little y Appelbaum (1979)	372	11 - 16	ambos	65,44	
Simon y Simon (1975)	87	10- 12	ambos	70,23	12,55
Simon y Simon (1975)	45	10 - 12	V	70,80	12,43
Simon y Simon (1975)	42	10 - 12	M	69,62	12,80
Wood y Johnson (1972)	44*	8 - 12	V	49,27	16,89

(\* sujetos con problemas de conducta y lectura)

**TABLA 4.3. Estudio de fiabilidad del cuestionario (Cfr. García Torres, 1983)**

Autor	Muestra			Test-retest	
	N	Edad	Sexo		
Coopersmith (1967)	30	10 - 11	ambos	.88	5 sem.
Coopersmith (1967)	56	10 - 11	ambos	.70	3 años
Watikin y Astilla (1980)	193	11 - 13	M	.61	9 mes
Wood y Johnson (1972)	16	8 - 12	M	.71	6 sem.

**TABLA 4.4. Consistencia interna del cuestionario**

Autor	Muestra			Kuder-Richardson
	N	Edad	Sexo	
Spatz y Johnson (1973)	100	11	ambos	.8136
Spatz y Johnson (1973)	100	15	ambos	.8574
Spatz y Johnson (1973)	100	17	ambos	.7961

Según Robinson y Shaver (1973), los aspectos positivos de esta escala consisten esencialmente en ser una buena medida para subáreas concretas (como la familia o la relación con los otros). Coopersmith ha proporcionado, además, más datos para su validación que los que existen en otras escalas. Modificando ligeramente algunas palabras, la escala se podría usar con todas las edades.

Como aspectos negativos se señalan la inexistencia de una validación sistemática y las altas correlaciones con la deseabilidad social. También la tendencia de algunos ítems a tener cargas en más de un factor, junto a la baja correlación entre ítems, hace sugerir la conveniencia de una selección mayor de éstos.

### *Escala de Valores de Mitchell*

Los principales problemas en el estudio de los valores provienen del difícil acceso a los mismos con técnicas psicométricas. Siendo, también, el mismo marco conceptual o teórico donde situar la investigación objeto frecuente de polémicas. No es de extrañar, por tanto, que las clasificaciones de valores hayan abundado tanto desde una perspectiva filosófica como psicológica.

Una dificultad que se presenta a todos los autores de escalas de medida es el rango de generalidad vs. especificidad con el que se describen los ítems. Si resultan demasiado generales puede ser que proporcionen sólo clichés culturales; si demasiado específicos, quizá incluyan constructos que sería preferible categorizar como actitudes, creencias, motivos. etc. También, como ya se ha mencionado, la diferencia entre el valor como "algo que es preferido" o como "algo que debería ser preferido" es una distinción que algunos consideran.

La relación entre rasgos de personalidad y valores no ha sido generalmente contemplada en los estudios tradicionales donde se analizaban unos u otros. El mismo Rokeach (1973,1979) llegó a lamentar esta ausencia al percibir las interesantes cuestiones que surgen cuando se consideran las posibles interrelaciones causales y evolutivas que parecen existir entre ambos. ¿Están los valores esencialmente determinados por factores situacionales relativos a la educación? ¿son reforzados por ciertas creencias y

sistemas de valores? Y de ser esto así, ¿qué ocurre con los hermanos que compartiendo un ambiente aparentemente similar, adoptan, a veces, valores y comportamientos totalmente opuestos? Una posible explicación puede encontrarse en los rasgos de personalidad al proporcionar éstos la base sobre la que se asentarán los valores transmitidos por el medio ambiente.

Una investigación pionera fue la de Feather (1971) quién trató de descubrir si había un núcleo de valores relacionados con el etnocentrismo, la intolerancia a la ambigüedad y el dogmatismo. Aunque estadísticamente no se encontraron muchas relaciones significativas, se comprobó una cierta consistencia entre las muestras. Sin embargo, no se logró descubrir ningún tipo de valores que se pudiese relacionar con las tres variables.

También otros estudios buscaron encontrar cierta correlación entre valores y rasgos de personalidad, pero al ser los resultados frecuentemente contradictorios no se pudo identificar un modelo claro de interrelaciones. Ocurre, además, que casi todos los estudios adolecen de una representación inadecuada, o incompleta, del valor o del rasgo de personalidad en cuestión, o de ambos.

El estudio de Mitchell (1984) utilizó el cuestionario de personalidad 16 PF de Cattell por considerar que abarca de un modo bastante completo el ámbito de la personalidad, junto con un inventario de valores representativo de los principales valores que gobiernan distintas forma de vida. Las correlaciones entre sexo y puntuaciones en los factores del inventario fue mínima pero el análisis de correlaciones canónicas entre el 16 PF y el inventario de valores mostró correlaciones significativas al nivel del .001. El análisis factorial, por su parte, ayudó a comprobar que las preferencias valorativas no son independientes de los rasgos de personalidad. Si bien, los valores pueden depender del aprendizaje, una parte importante de éste —junto a su activación actual— hace referencia a la estructura de la personalidad de quién realiza la elección.

Aunque Mitchell afirma que un estudio de este tipo sólo puede *sugerir* posibles interrelaciones causales y evolutivas, el hecho de haber sido contrastado con un cuestionario tan validado en la literatura psicométrica como es el 16 PF, nos impulsó a escoger el inventario de valores diseñado por Mitchell.

El *Life Values Inventory* consta de 55 items que describen estilos de vida producto de diferentes tipos de valores. Los valores a los que se refiere son semejantes a los valores terminales descritos por Rokeach (1973), aunque el autor intenta que sean más comprensivos y estén mejor definidos. Se presentan en una escala tipo Lickert que ofrece 8 posibilidades entre el acuerdo y el desacuerdo total.

Los items de este inventario son el resultado de tres fuentes. Primero, de una revisión de la literatura referida a la medición de valores. Segundo, de la observación sistemática de diferentes estilos de vida, reflejo de valores, en la sociedad actual. Tercero, de estudios pilotos realizados en los que se pedía sugiriesen dimensiones evaluativas no representadas en el inventario.

El análisis factorial de los resultados permitió encontrar los 14 factores que se muestran en la tabla 4.5.

**TABLA 4.5. Factores encontrados por Mitchell (1984)**

1.	Exito convencionalmente definido: items 46, 44, 42, 53, 39, 29, 24, 18, 52, 47, 49, 17, 32, 48, 34, 26 y 51.
2.	Fe religiosa y devoción: 54, 35, 41, 7, 30, 12 y 40.
3.	Lucha por causas sociales: 16, 40, 22, 50, 17, 25, 11 y 53.
4.	Orientación materialista: 51, 3, 26, 4, 15, 39, 1, 23.
5.	Enfasis en libertad individual y vida excitante: 36, 31, 34, 49, 19 y 37.
6.	Orientación de búsqueda filosófica: 25, 55, 14, 5, 40, 45 y 52.
7.	Intereses intelectuales y culturales: 9, 27, 21 y 2.
8.	La "buena vida" o felicidad convencional: 12, 23, 24, 30, 14, 15, 6 y 4.
9.	Gusto en lo natural: 43 y 28.
10.	Intimidación e Independencia: 8 y 13.
11.	Valoración del logro: 10, 18, 47, 9 y 37.
12.	Vida disciplinada: 33 y 48.
13.	Fuerte orientación social: 4, 44 y 20.
14.	Realizaciones vitales indiferenciadas: 2, 19,6 (éste es el factor más difícil de interpretar y puede ser un factor residual de limitada importancia).

Dado que la correlación canónica había demostrado que existía una gran parte de varianza común entre el 16 PF y el inventario de valores, se procedió a un análisis factorial incluyendo

ahora variables de los dos instrumentos. El resultado fueron 10 factores.

El primer factor tiene una gran carga de los rasgos de personalidad denominados en el 16 PF: QF (-.86), C (.85), O (-.83), L(-.58), Q3 (.56) y H (.47). Se le define como "buena adaptación".

El segundo factor es llamado asertividad. Las cargas mayores en relación con las variables de personalidad son: E (.78), F (.61), H (.55), N(-.42), L(.40).

El tercer factor presenta cargas altas en la variable 2 del inventario de valores (.67) y en el rasgo de personalidad Q1 (-.66), *conservadurismo*.

El cuarto factor tiene correlaciones con la variable 8 (.46) del inventario de valores y con la Q2 (-.58) y F(.51) del 16 PF. Representa los rasgos de personalidad relacionados con la preferencia de una "buena vida" definida de un modo convencional.

El quinto tiene cargas altas en la variable 7 (.50) del inventario de valores y en la I del 16 PF(.66). Señala los rasgo asociados con la preferencia por una vida intelectual y culta.

El sexto presenta relación con las variables de personalidad G (.60) y Q3 (.59). Hace referencia a la preferencia por una vida disciplinada.

El séptimo tiene una carga moderada en la variable 10 del inventario (.44) y en la Q2 (.48) del 16 PF. Manifiesta la preferencia por una vida independiente y privada.

El octavo factor tiene una carga alta en la variable B del 16 PF (.66) y menor en la G (.34) que es paralela a la que presenta en relación a la variable 5 del inventario (-.35). Se refiere al papel de la inteligencia.

El noveno tiene una carga alta en la variable 9 del inventario (.65) y pesos moderados en variables del 16 PF: A (.44) y N (.29). Se le define mejor por sus cargas negativas, significando una preferencia por la vida natural.

Finalmente, el décimo factor tiene una carga moderada en la variable 3 del inventario de valores (.52) y una correlación negativa bastante baja con la N del 16 PF (-.27). Es el más difícil de interpretar, pero de un modo provisional podría reflejar una orientación activista.



A pesar de que falta información sobre su validez, nos ha parecido interesante utilizar este inventario de valores por la amplitud de su contenido y la relación que presenta con importantes variables de personalidad.

Estudios que relacionan los valores con diversos ámbitos han sido frecuentes. Así los que lo hacen con los niveles escolares (Cooker, 1973; Hales & Fenner, 1975), los relatos autobiográficos (Davis, 1973), los documentos educativos (Bartolomé, 1982); la relación entre valores y rasgos de personalidad (Mitchell, 1984) la preferencia por un determinado tipo de orientación (Sampson & Loesch, 1980); la similitud entre los valores del estudiante de Orientación y los del profesor (Lemons & Lanning, 1979); el rol que desempeñan en el desarrollo del estudiante (Thomas, 1982); en las prioridades al planificar metas (Palmer, 1982), o la relación entre valores y actitudes hacia el trabajo (Greenhaus y otros, 1983). También se han comparado los cambios en valores efectuados en los estudiantes en los últimos años (Coffield & Buckalew, 1984).

### *Cuestionario de Orientación Escolar*

Siguiendo la clasificación de Martín (1981) relativa a los contenidos de la Orientación: impedimentos funcionales, dificultades psicológicas, conflictos sociales o toma de decisiones (cada una de ellos se refiere de un modo especial a un ámbito: físico, psíquico, social, o espiritual en la persona), hemos adoptado un cuestionario de orientación, realizado por este autor y utilizado con una muestra de 765 alumnos de Enseñanza Media alemanes.

Se trata de un cuestionario con 15 ítems que han de ser respondidos en una escala de cinco posiciones según el grado de acuerdo. El contenido comprende cuestiones que afectan al rendimiento y satisfacción del alumno dentro de la escuela. Abarca, por tanto, "problemas" de falta de orientación profesional, conflictos con los profesores o los compañeros y el modo en que el alumno lo vivencia.

Con objeto de poder comparar los datos obtenidos en la investigación alemana con los nuestros, presentamos a continuación los porcentajes hallados por el profesor Martín en cada uno de los ítems del cuestionario:

TABLA 4.6. Porcentajes hallados en la investigación de Martín (1981)

		1	2	3	4	5	N.C.
1.	Me encuentro en el colegio bastante solo/a:	3.8	8.1	11.4	22.6	53.2	0.9
2.	No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	14.9	28.8	18.7	20.4	17.1	0.1
3.	Me preocupan los problemas con mis padres:	5.9	14.3	17.3	16.1	45.1	1.4
4.	Mi rendimiento escolar no me importa:	22.1	24.1	17.0	23.0	12.9	0.9
5.	Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	10.1	25.4	21.1	28.9	13.2	1.4
6.	No sé realmente a qué me dedicaré en el futuro:	12.0	18.8	11.9	22.8	33.7	0.8
7.	No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	11.6	26.7	18.7	22.9	19.4	0.8
8.	Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	14.1	21.4	22.4	21.4	19.6	1.1
9.	Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	27.7	23.0	19.1	20.0	9.8	0.4
10.	Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	9.5	21.3	17.7	27.1	22.4	2.1
11.	Sé muy poco acerca de qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	23.1	33.9	14.1	18.4	9.3	1.2
12.	Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	13.3	14.1	37.4	14.9	17.4	2.9
13.	Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	19.0	21.3	18.7	20.4	17.3	3.4
14.	Me hace estar inseguro/a no saber con claridad cómo son las pruebas de selectividad:	11.8	27.6	17.7	21.4	20.3	1.3
15.	Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	57.1	24.6	12.6	2.6	1.7	1.4

1. Totalmente de acuerdo  
 2. De acuerdo  
 3. No lo sé

4. Desacuerdo  
 5. Total desacuerdo

#### **4.5.4. Procedimiento**

Los **aspectos evaluados** en E.G.B. fueron: lugar de control, autoconcepto, necesidades de orientación y rendimiento académico. En B.U.P. el cuestionario de lugar de control fue sustituido por el de valores, dado que se consideró que esta variable tendría mayor importancia en los alumnos adolescentes.

Los cuestionarios se aplicaron en los propios centros escolares. Antes de comenzar el desarrollo del trabajo se entrenó a un equipo de licenciados en Psicología y en Ciencias de la Educación en el modo de aplicarlo, a fin de garantizar el rigor en el desarrollo del proceso. En todos los centros se ha seguido idéntico procedimiento de actuación. Los criterios de aplicación de las pruebas fueron homogéneos, si bien, las incidencias no previstas hubieron de ser resueltas en cada caso. Una característica importante fue la directa implicación y colaboración de los profesores desde el primer momento del proceso.

Los programas de intervención se realizaban por el Equipo de Desarrollo y se negociaban y matizaban con el profesor-orientador que era quien realizaba la aplicación en el aula. En todos los casos se procedía a una rigurosa labor de apoyo y seguimiento.

#### **4.5.5. Análisis de datos**

Para el tratamiento estadístico de los datos se han utilizado diversas técnicas de análisis multivariable como estadística descriptiva, análisis correlacional, análisis factorial, análisis multivariable de la varianza, etc. Todo ello, a través del paquete informático SPSS.X de la SPSS.INC.

#### **4.5.6. Resultados esperados**

1. Disponer de instrumentos validados con muestras españolas.
2. Lograr conocer la situación real en que se encuentran dos muestras amplias de alumnos de E.G.B. y B.U.P.,

de Madrid y Cantabria, respecto a la necesidad y tipo de ayuda psicopedagógica requerida.

3. Comprobar la supuesta relación entre las variables, lugar de control, autoconcepto, valores y el rendimiento académico.
4. Verificar la eficacia del modelo teórico del profesor-orientador y su viabilidad en lo que se refiere a las condiciones requeridas en el profesor.
5. Constatar que la metodología más adecuada para este tipo de actividades formativas es la propugnada por el *microcounseling* y la “reflexión en la acción”.
6. Poder proporcionar a los centros educativos que han participado en la fase “cuasiexperimental” un feedback acerca de su actuación y del clima del centro.
7. Comparar datos de la segunda fase con los procedentes de la primera fase y los propios de investigaciones extranjeras.
8. Tener unos incipientes indicadores que permitan realizar predicciones relacionadas con el éxito académico y el desarrollo emocional del alumno.

## **CAPITULO 5**

# **ESTADISTICA DESCRIPTIVA**

### **5.1. Introducción**

En el análisis descriptivo de las diversas variables consideradas se presentan los datos y puntuaciones obtenidas en cada una de ellas. En lo que se refiere a los diversos items de cada test se incluyen frecuencias y porcentajes, así como su representación gráfica a través de los correspondientes histogramas. Al conjunto de técnicas que permiten obtener estos datos se denomina estadística descriptiva univariable.

### **5.2. Análisis de variables**

De la valoración y el análisis de los resultados obtenidos en los diversos aspectos evaluados se puede obtener una serie de informaciones que nos permiten conocer mejor a estos alumnos en múltiples aspectos de su desarrollo afectivo, cognitivo, moral, escolar, etc. En este epígrafe se expondrán los datos obtenidos en la estadística descriptiva. Dada la gran cantidad de información contenida en este análisis sería muy prolijo comentar los resultados de cada variable, por lo que nos referiremos sólo a algunos aspectos generales, presentándose, a continuación, un conjunto de cuadros y tablas que ofrecen la información de un modo resumido.

TABLA 5.1. Distribución por centros de la muestra de alumnos de E.G.B.

CENTRO	CODIGO	FRECUENCIA	%	% EFFECTIVO ACUMU.	%
A. MACHADO	1	49	4.7	4.7	4.7
V. PRADERA	2	42	4.0	4.0	8.7
P. NERUDA	3	53	5.1	5.1	13.8
HNOS. MACHADO	4	59	5.7	5.7	19.5
ORVALLE	5	35	3.4	3.4	22.8
FCO. QUEVEDO	6	58	5.6	5.6	28.4
E. PARZO BAZAN	7	31	3.0	3.0	31.4
JAVIER DE MIGUEL	8	27	2.6	2.6	33.9
DR. MARAÑON	9	24	2.3	2.3	36.2
LA MILAGROSA	10	32	3.1	3.1	39.3
R. ALBERTI	11	30	2.9	2.9	42.2
FCO. ARRANZ	12	86	8.2	8.2	50.4
S. VICENTE PAUL	13	24	2.3	2.3	52.7
P. SANZ VAZQUEZ	14	27	2.6	2.6	55.3
S. BUENAVENTURA	15	36	3.5	3.5	58.8
MARIA BLANCHARD	16	63	6.0	6.0	64.8
CASTRO VERDE	17	111	10.6	10.6	76.5
C. P. BARREDA	18	24	2.3	2.3	77.8
FERN. DE LOS RIOS	19	71	6.8	6.8	84.6
CERVANTES	20	55	5.3	5.3	89.8
PORRUA	21	27	2.6	2.6	92.4
AGUSTINOS	22	79	7.6	7.6	100.0
<b>TOTAL</b>		<b>1043</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
A. MACHADO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	49			
V. PRADERA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	42			
P. NERUDA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	53			
HNOS. MACHADO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	59			
ORVALLE	XXXXXXXXXXXXXXX	35			
FCO. QUEVEDO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	58			
E. PARZO BAZAN	XXXXXXXXXXXX	31			
JAVIER DE MIGUEL	XXXXXXXXXXXX	27			
DR. MARAÑON	XXXXXXXXXXXX	24			
LA MILAGROSA	XXXXXXXXXXXX	32			
R. ALBERTI	XXXXXXXXXXXX	30			
FCO. ARRANZ	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	86			
S. VICENTE PAUL	XXXXXXXXXXXX	24			
P. SANZ VAZQUEZ	XXXXXXXXXXXX	27			
S. BUENAVENTURA	XXXXXXXXXXXX	36			
MARIA BLANCHARD	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	63			
CASTRO VERDE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	111			
C. P. BARREDA	XXXXXXXXXXXX	24			
FERN. DE LOS RIOS	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	71			
CERVANTES	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	55			
PORRUA	XXXXXXXXXXXX	27			
AGUSTINOS	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	79			



TABLA 5.5. Distribución por centros de la muestra de alumnos de B.U.P.

CENTRO	FRECUENCIA	%	% EFECTIVO	% ACUMU.
ORVALLE	32	2.6	2.6	2.6
CASTRO VERDE	141	11.4	11.4	14.0
AGUSTINOS	114	9.3	9.3	23.3
I.B. MATER AMAB.	30	2.4	2.4	25.7
I.B. ALCALA IV	29	2.4	2.4	28.1
N. SRA. LA VEGA	58	4.7	4.7	32.8
SANTO DOMINE	23	1.9	1.9	34.7
M. IRLANDESAS	27	2.2	2.2	36.9
CARD. CISNEROS	26	2.1	2.1	39.0
ARCIPR. DE HITA	33	2.7	2.7	41.6
ALON. MADRIGAL	24	1.9	1.9	43.6
SAN MATEO	38	3.1	3.1	46.7
MONTSERRAT	120	9.7	9.7	56.4
MONTEALTO	59	4.8	4.8	61.2
JOSE M. PEREDA	374	30.4	30.4	91.6
I.B. CAMARGO	2	104	8.4	100.0
<b>TOTAL</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
ORVALLE	XXXX 32			
CASTRO VERDE	XXXXXXXXXXXXXXXXXX 141			
AGUSTINOS	XXXXXXXXXXXXXXXXXX 114			
I.B. MATER AMAB.	XXXX 30			
I.B. ALCALA IV	XXXX 29			
N. SRA. LA VEGA	XXXXXXXX 58			
SANTO DOMINE	XXX 23			
M. IRLANDESAS	XXXX 27			
CARD. CISNEROS	XXXX 26			
ARCIPR. DE HITA	XXXX 33			
ALON. MADRIGAL	XXX 24			
SAN MATEO	XXXXX 38			
MONTSERRAT	XXXXXXXXXXXXXXXXXX 120			
MONTEALTO	XXXXXXXXXX 59			
JOSE M. PEREDA	XX 374			
I.B. CAMARGO	XXXXXXXXXXXXX 104			

TABLA 5.6. Distribución por cursos de la muestra de alumnos de B.U.P.

CENTRO	FRECUENCIA	%	% EFECTIVO	% ACUMU.
1.º B.U.P.	341	27.7	27.7	27.7
2.º B.U.P.	346	28.1	28.1	55.8
3.º B.U.P.	545	44.2	44.2	23.3
<b>TOTAL</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
1.º B.U.P.	XX 341			
2.º B.U.P.	XX 346			
3.º B.U.P.	XX 545			



TABLA 5.7. Distribución por edades de la muestra de alumnos de B.U.P.

	EDAD	FRECUENCIA	%	% EFECTIVO	% ACUMUL.
	14	228	18.5	18.6	18.6
	15	295	23.9	24.0	42.6
	16	494	40.1	40.2	82.8
	17	151	12.3	12.3	95.0
	18	47	3.8	3.8	98.9
	19	11	.9	.9	99.8
	20	3	.2	.2	100.0
	0	2	.2	NS/NC	
	<b>TOTAL</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
14	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	228			
15	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	295			
16	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	494			
17	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	151			
18	XXXXX	47			
19	XX	11			
20		3			

TABLA 5.8. Distribución por sexos de la muestra de alumnos de B.U.P.

SEXO	FRECUENCIA	%	% EFECTIVO	% ACUMUL.
VARON	472	38.3	39.3	39.3
MUJER	729	459.2	60.7	100.0
N.C.	31	2.5	NS/NC	
<b>TOTAL</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
VARON	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	472		
MUJER	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	729		

TABLA 5.9. Distribución según rendimiento académico de la muestra de alumnos de B.U.P.

RTO. ACADÉMICO	FRECUENCIA	%	% EFECTIVO	% ACUMUL.
INSUFICIENTE	323	26.2	38.4	38.4
SUFICIENTE	72	5.8	8.6	47.0
BIEN	222	18.0	26.4	73.4
NOTABLE	165	13.4	19.6	93.0
SOBRESALIENTE	59	4.8	7.0	100.0
NS/NC	391	31.7	NS/NC	
<b>TOTAL</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	
INSUFICIENTE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	323		
SUFICIENTE	XXXXXXXXXXXXX	72		
BIEN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	222		
NOTABLE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	165		
SOBRESALIENTE	XXXXXXXXXXXXX	59		

### 5.2.1. Resultados obtenidos en el primer pase de pruebas

Los resultados generales obtenidos respecto a **lugar de control** son los siguientes (véase tabla 5.10):

**TABLA 5.10. Distribución de la muestra de E.G.B. según lugar de control**

	T	%
L. C. Interno	640	61.4
L. C. Externo	403	38.6
<b>TOTAL</b>	<b>1.043</b>	<b>100.0</b>

Como puede observarse, la mayoría de los alumnos de E.G.B. estudiados muestran un **lugar de control** predominantemente interno; esto es, piensan que el control de los efectos que tienen sus acciones se encuentra en sí mismos:

Respecto al **autoconcepto**, los resultados aparecidos en ambos niveles educativos fueron los siguientes:

**TABLA 5.11. Distribución de los alumnos de E.G.B. y B.U.P. atendiendo al autoconcepto**

NIVELES EDUCATIVOS	E.G.B.		B.U.P.	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	377	36.1	649	52.7
Alto	666	63.9	583	47.3
<b>TOTAL</b>	<b>1.043</b>	<b>100.0</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>

En la tabla 5.11 se muestra que mientras los alumnos en E.G.B. tienen un autoconcepto predominantemente alto, en B.U.P. existe un ligero predominio de alumnos con un autoconcepto bajo. Esto posiblemente se pueda explicar por la relación existente con el rendimiento académico del alumno.

El rendimiento académico obtenido a través de las calificaciones de Junio (ver la tabla 5.12) se distribuye del siguiente modo:

**TABLA 5.12. Distribución de los alumnos de E.G.B. y B.U.P. en relación con el rendimiento académico**

NIVELES EDUCATIVOS Rendimiento	E.G.B.		B.U.P.	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Insuficiente	252	24.2	323	26.2
Suficiente	66	6.3	72	5.8
Bien	139	13.3	222	18.1
Notable	158	15.1	165	13.4
Sobresaliente	77	7.4	59	4.8
NS/NC	351	33.7	391	31.7
<b>TOTAL</b>	<b>1.043</b>	<b>100.0</b>	<b>1.232</b>	<b>100.0</b>

El elevado porcentaje de desconocimiento de la calificación académica se debe al hecho de que bastantes alumnos no pusieron su nombre en los cuestionarios aplicados al inicio del curso. En todo caso, los datos que se conocen parecen suficientes para realizar las generalizaciones oportunas. Cabe destacar que, en ambos niveles educativos, el mayor porcentaje de alumnos es el de aquellos con calificación de insuficiente. Si se considera ésto junto a los datos encontrados en las variables lugar de control (predominantemente interno) y autoconcepto (bajo en B.U.P.) se manifiesta claramente la necesidad de prestar una mayor atención a los programas de orientación que se están aplicando en los contextos escolares.

Desde un punto de vista estadístico no existen diferencias significativas entre los porcentajes de alumnos con calificaciones de insuficiente y los que obtienen bien o notable.

El análisis de los datos desde la variable **lugar de control** en alumnos de octavo de E.G.B. (ver tabla 5.13) llama la atención en aspectos como los siguientes:

- El 43.7 por ciento de los alumnos opina que la mayoría de los problemas se resuelven solos con tal de que uno mismo no los complique.
- Un 53.7 por ciento entiende que hay gente que nace con buena estrella.

- El gran valor que un gran número, el 86.14 por ciento, da al expediente académico.
- Un 77 por ciento percibe que la mayoría de las veces es difícil cambiar la opinión que los padres se han hecho sobre algo.
- Un 77.7 por ciento considera, igualmente, que no tiene muchas posibilidades en la elección de sus amigos.
- Es llamativo que un 72.6 por ciento opine que el que la gente te estime o no, no depende de uno mismo.
- Otro aspecto que interesa tener en cuenta es la grave percepción del 96.8 por ciento de que sus padres no les ayudan cuando lo necesitan.
- Un 83.1 por ciento piensa que es mejor tener suerte en la vida que ser inteligentes.
- Es importante, a su vez, el dato de que el 81.2 por ciento crea que en las decisiones familiares no se cuenta con ellos.

**TABLA 5.13. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de lugar de control para alumnos de E.G.B. (N=1043)**

	SI	NO	NS/NC
1. La mayoría de los problemas se resuelven solos, con tal de que tú mismo no empieces a complicarlos:	43,7	55,3	1,0
2. Tienes la posibilidad de no coger un catarro si te empeñas en evitarlo:	38,8	61,0	0,6
3. Hay gente que nace con buena estrella.	53,7	45,3	1,0
4. Es fundamental tener un buen expediente académico:	86,4	13,3	0,3
5. Se te acusa a menudo por faltas que nos has cometido:	31,2	68,3	0,6
6. Si alguien estudia seriamente es capaz de pasar con éxito cualquier materia:	9,0	90,8	0,2
7. La mayoría de las veces no vale la pena empeñarse en algo porque, de todas formas, las cosas siempre salen mal:	13,1	86,5	0,4

	SI	NO	NS/NC
8. Si las cosas salen bien por la mañana, seguirán bien a lo largo del día, hagas lo que hagas:	9,4	90,3	0,3
9. Casi siempre los padres escuchan lo que sus hijos sienten necesidad de decirles:	24,9	74,8	0,3
10. El sólo deseo puede hacer que las cosas salgan bien:	60,8	38,7	0,5
11. Cuando se te castiga, normalmente se hace injustamente:	15,1	83,7	1,2
12. En la mayoría de las ocasiones es difícil el cambiar la opinión de los amigos:	67,2	31,8	1,0
13. La animación, más que la suerte, ayuda a un equipo a ganar:	16,9	82,9	0,2
14. La mayoría de las veces es difícil cambiar la opinión que los padres se han hecho sobre algo:	77,0	22,2	0,8
15. En la mayoría de los casos tus padres te permiten llevar adelante tus propias decisiones:	31,1	68,9	0,0
16. Tienes muy pocas posibilidades de rectificar cuando has hecho algo mal:	40,7	59,1	0,2
17. La mayoría de los chicos han nacido con posibilidades de ser unos buenos deportistas:	46,5	53,5	0,0
18. Son más fuertes que tú la mayoría de los chicos de tu edad:	31,6	67,1	1,2
19. Uno de los mejores modos de manejar los problemas es no pensar en ellos:	44,1	55,7	0,2
20. Tienes muchas posibilidades en la elección de tus amigos:	22,1	77,7	0,3
21. Encontrar un trébol de cuatro hojas te traerá buena suerte:	26,1	73,7	0,2
22. Realizar tus trabajos escolares de casa tiene mucho que ver con tus resultados académicos	21,7	77,6	0,8
23. Cuando un chico o una chica de tu edad se decide a golpearte, tienes muy poco que hacer para detenerle:	31,5	68,0	0,5
24. Tienes gracia:	20,3	78,4	1,2
25. El que la gente te estime o no depende de ti:	26,2	72,6	1,2
26. Te ayudan tus padres cuando se lo pides:	2,6	96,8	0,6
27. Cuando la gente está disgustada contigo no tiene motivo alguno para estarlo:	50,6	48,2	1,2

	SI	NO	NS/NC
28. En la mayoría de las ocasiones lo que haces hoy tiene influencia en lo que va a pasar mañana:	65,3	33,9	0,8
29. Cuando algo malo va a suceder no tienes oportunidad alguna de detenerlo:	49,5	49,9	0,7
30. Los chicos pueden llegar a tener su personalidad propia si lo intentan:	4,5	95,2	0,3
31. En la mayoría de los casos no tienes posibilidad en casa de ser tu mismo:	43,8	55,7	0,5
32. Cuando algo bueno sucede es a causa de un esfuerzo serio:	25,6	73,4	1,0
33. Cuando alguien de tu edad se pone frente a ti, en postura de enemigo, tienes pocas posibilidades de cambiar las cosas:	40,7	59,1	0,3
34. Es fácil llevar a tus amigos a que hagan las cosas que tú quieres que hagan:	73,2	26,1	0,8
35. Normalmente, en casa, tienes pocas posibilidades en la elección de tus comidas:	50,0	49,4	0,6
36. Cuando no le caes simpático a alguien tienes muy poco que hacer para que la situación cambie:	41,4	58,2	0,4
37. Tienes muy poco que hacer con la escuela porque la mayoría de tus compañeros son mucho más inteligentes que tú:	11,2	88,5	0,3
38. El programar las cosas hace que éstas salgan mejor:	28,7	70,9	0,5
39. Es mejor ser inteligente que tener suerte:	16,7	83,1	0,2
40. Se cuenta contigo en las decisiones familiares:	18,0	81,2	0,8

En relación con los resultados obtenidos en el cuestionario de **autoconcepto** en este mismo nivel de la E.G.B. (ver tabla 5.14) se puede apreciar que:

- Un 79.6 por ciento afirma estar seguro de sí mismo.
- El 80.9 por ciento considera que es fácil que se les tome afecto.
- El ítem que dice "mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces" es contestado afirmativamente por un 86.9 por ciento.

- Se consideran mayoritariamente personas divertida (86.1 por ciento), a las que les gusta formarse sus propias opiniones sobre las cosas (84.5 por ciento).
- Resulta interesante, también, el dato de que el 60.7 por ciento indique que, a menudo, se arrepienten de lo que hacen.
- El 91.1 por ciento se percibe a sí mismo como una persona feliz.
- Un 82.6 por ciento indica que se entienden muy bien a sí mismos.
- Un 80.3 por ciento supone que en el colegio debería ir mejor.
- Sólo el 19.8 por ciento tiene una baja opinión de sí mismo.
- El 79.4 por ciento manifiesta que sus padres les comprenden bien, y un 79.2 no se sienten presionados por sus progenitores.

**TABLA 5.14. Porcentajes de respuesta en los items del cuestionario de autoconcepto para alumnos de E.G.B. (N=1043)**

	SI	NO	NS/NC
1. Paso mucho tiempo soñando despierto/a:	51,6	48,1	0,3
2. Estoy muy seguro/a de mi mismo/a:	69,7	29,8	0,5
3. A menudo me gustaría ser otra persona:	45,6	54,3	0,1
4. Es fácil tomarme afecto:	80,9	18,3	0,8
5. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces:	86,9	12,8	0,4
6. Estoy siempre contento/a:	43,2	56,3	0,5
7. Me resulta muy difícil hablar a la clase:	36,0	63,7	0,3
8. Me gustaría ser más joven:	13,2	86,6	0,2
9. Si pudiera cambiaría muchos aspectos de mi carácter:	60,4	39,5	0,1
10. Me gusta mucho formarme una opinión de las cosas:	84,5	15,0	0,6

	SI	NO	NS/NC
11. Soy una persona divertida:	86,1	12,9	1,0
12. En casa me irrito con facilidad:	46,7	52,8	0,5
13. Siempre hago lo correcto:	7,9	91,6	0,5
14. Estoy satisfecho/a de mi rendimiento:	44,9	54,5	0,7
15. Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer:	45,2	54,2	0,7
16. Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas:	38,2	61,3	0,6
17. A menudo me arrepiento de lo que hago:	60,7	38,9	0,4
18. Soy bastante popular entre los chicos/as de mi edad:	49,3	49,0	1,7
19. Mis padres suelen tener en cuenta mi opinión:	83,6	15,6	0,8
20. Nunca me siento desgraciado/a:	31,1	68,7	0,2
21. Hago las cosas lo mejor que puedo:	79,5	19,8	0,7
22. Me desanimo con facilidad:	38,4	61,5	0,2
23. Por lo general, me las arreglo bien solo/a:	58,3	41,4	0,3
24. Soy una persona feliz:	91,1	8,1	0,9
25. Me gusta jugar con chicos/as más pequeños que yo:	54,8	44,0	1,2
26. Mis padres esperan demasiado de mí:	50,4	48,6	1,0
27. Me agradan todas las personas que conozco:	46,3	53,4	0,3
28. Me gusta que me pregunten en clase:	40,6	58,6	0,9
29. Me entiendo muy bien a mí mismo/a:	82,6	16,7	0,7
30. Soy una persona difícil:	28,3	70,9	0,8
31. Las cosas se me complican con facilidad:	34,7	65,1	0,2
32. Los demás chicos suelen aceptar mis ideas:	72,6	25,6	1,8
33. En casa me hacen mucho caso:	64,8	33,7	1,4
34. Me riñen mucho:	26,8	71,9	1,2
35. En el colegio debería ir mejor de lo que voy:	80,3	19,3	0,8
36. Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza:	78,2	20,9	0,9
37. En realidad, me gustaría ser del sexo contrario:	3,8	95,7	0,5
38. Tengo una baja opinión de mí mismo/a	19,8	79,6	0,6
39. Me gusta la gente:	94,8	4,2	1,0



	SI	NO	NS/NC
40. Muchas veces me gustaría marcharme de casa:	26,1	73,3	0,7
41. Soy muy tímido/a:	46,1	52,8	1,1
42. A menudo me enfado en el colegio:	30,8	68,5	0,5
43. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a:	27,3	72,1	0,6
44. Tengo tan buena apariencia como la mayoría de mis compañeros/as:	77,7	21,5	0,9
45. Si tengo algo que decir, lo digo:	75,9	23,1	1,0
46. Los demás se meten conmigo muy a menudo:	17,3	82,2	0,6
47. Mis padres me comprenden bien:	79,4	19,5	1,2
48. Siempre digo la verdad:	28,6	70,3	1,2
49. Mis compañeros me hacen sentirme superior:	12,3	87,2	0,6
50. Me importa poco lo que pueda ocurrirme:	21,2	78,5	0,3
51. Soy un/a fracasado/a:	7,2	92,3	0,5
52. Me irrita mucho cuando me engañan:	66,8	32,6	0,6
53. A los demás chichos/as se les quiere más que a mí:	13,6	84,5	1,9
54. Generalmente siento que mis padres me presionan:	20,0	79,2	0,8
55. Siempre sé lo que debo decirle a la gente:	42,9	56,5	0,7
56. Muchas veces me desanimo en la escuela:	55,5	43,7	0,8
57. Por lo general, tengo muy pocas preocupaciones:	47,9	51,4	0,7
58. Los demás se fían mucho de mí:	75,4	22,9	1,7

En lo que respecta a las respuestas obtenidas en el cuestionario de **orientación** los alumnos de E.G.B. y B.U.P. españoles, (ver tablas 5.15 y 5.16) presentan unos indicadores dentro de los márgenes esperados, dando unas respuestas bastante concordes con el nivel educativo y el tipo de cuestionario aplicado.

Si comparamos los resultados obtenidos con los de la muestra alemana, según la información ofrecida por el profesor Martín (1981), se pueden apreciar ciertas diferencias entre ambas poblaciones tanto en la muestra de E.G.B. como en la de B.U.P., son de destacar las siguientes:

- “No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase”. Este tema parece preocupar más a la muestra alemana que presenta un porcentaje total de 43.7 de acuerdos, frente al 18.9 de la muestra española de E.G.B. y el 21.3 de la de B.U.P.
- “Me preocupan los problemas con mis padres”. Es un aspecto que no parece que afecte demasiado a la muestra alemana con un 20.2 por ciento de alumnos que se muestran preocupados en este sentido, frente a un 75.8 por ciento de la muestra española de E.G.B. y un 48.4 de los alumnos de B.U.P.
- “Mi rendimiento escolar no me importa”. Es un planteamiento con el que parecen estar de acuerdo un 26.2 por ciento de los alumnos alemanes encuestados, frente a un 88.4 de la muestra española de E.G.B. a quienes sí parece importante su rendimiento escolar y un 91.6 por ciento de alumnos de B.U.P. que también manifiestan su inquietud en relación con el rendimiento escolar.
- “Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional”. En la muestra alemana un 81.7 por ciento de los encuestados está a favor de esta afirmación, sin embargo este aspecto no parece preocupar demasiado a la población estudiantil española ya que únicamente un 16.4 por ciento de alumnos de E.G.B. y un 7.6 de B.U.P. parecen estar de acuerdo con esta afirmación.

En el resto de los items del cuestionario no parece haber grandes diferencias entre los puntos de vista de las distintas muestras estudiadas (alemana y españolas).

**TABLA 5.15. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de orientación para alumnos de E.G.B. (N=1043)**

	*TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
1. Me encuentro en el colegio bastante solo:	2,3	3,2	9,1	24,5	60,7	0,02
2. No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	5,2	13,7	12,8	30,3	37,5	0,05

	*TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
3. Me preocupan los problemas con mis padres:	46,7	29,1	8,0	5,8	8,7	1,8
4. Mi rendimiento escolar no me importa:	3,6	3,0	4,1	16,1	72,3	0,09
5. Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	10,5	18,7	17,8	24,7	27,1	1,1
6. No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	18,1	21,9	25,1	13,3	21,1	0,5
7. No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	12,7	23,5	28,9	20,5	14,2	0,5
8. Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	11,9	16,5	9,2	28,5	33,6	0,4
9. Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	31,4	28,9	20,5	12,8	7,0	0,4
10. Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	10,6	12,2	32,3	20,7	23,6	0,6
11. Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	24,5	29,9	26,3	11,7	7,2	0,4
12. Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	18,2	23,0	24,6	16,7	17,1	0,4
13. Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	13,8	15,1	31,6	21,3	17,6	0,6
14. Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	24,9	24,8	28,6	11,2	10,1	0,4
15. Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	7,2	9,2	22,5	26,5	34,0	0,5

\*TA: Totalmente de acuerdo

DA: De acuerdo

NS: No lo sé

D: Desacuerdo

TD: Total desacuerdo

NS/NC: No sabe/No contesta

**TABLA 5.16. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de orientación para los alumnos de B.U.P. (N=1232)**

	*TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
1. Me encuentro en el colegio bastante solo/a:	1,4	3,9	7,2	26,7	60,3	0,5
2. No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	5,0	16,3	10,6	29,5	38,1	0,6
3. Me preocupan los problemas con mis padres:	43,3	35,1	6,1	5,4	9,0	1,1
4. Mi rendimiento escolar no me importa:	3,0	1,9	2,8	15,5	76,1	0,7
5. Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	10,9	20,5	15,7	26,3	25,2	1,5
6. No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	20,1	19,6	17,9	19,8	21,8	0,8
7. No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	9,3	18,2	25,6	26,8	19,1	1,1
8. Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	10,2	15,3	9,6	30,6	33,5	0,8
9. Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	33,4	30,2	10,0	16,1	9,7	0,6
10. Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	14,1	16,2	33,8	17,0	17,6	1,2
11. Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	27,0	31,7	18,2	14,3	7,9	1,0
12. Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	23,4	26,3	22,5	16,4	10,5	1,0
13. Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	14,0	17,0	29,8	19,2	19,0	1,0
14. Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	28,8	35,7	15,6	11,5	7,3	1,1
15. Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	3,1	4,5	13,6	25,2	52,4	1,3

\*TA: Totalmente de acuerdo

DA: De acuerdo

NS: No lo sé

D: Desacuerdo

TD: Total desacuerdo

NS/NC: No sabe/No contesta

Del análisis del cuestionario de *autoconcepto* de alumnos de B.U.P. (ver tabla 5.17), se pueden destacar los siguientes aspectos:

- El 61.6 por ciento señala que pasa mucho tiempo soñando despierto.
- El 80.3 por ciento considera que es fácil tomarle afecto.
- El 73.8 por ciento indica que sus padres y ellos se divierten juntos muchas veces.
- El 89.3 por ciento señala que les gustaría ser más jóvenes.
- El 85.7 por ciento se ve a sí mismo como una persona divertida.
- Un porcentaje del 82.5 manifiesta preocupación por formarse su propia opinión sobre las cosas.
- El 82.5 percibe que sus padres tienen en cuenta su opinión.
- El 74.3 afirma que hace las cosas lo mejor que puede.
- Un 87.2 considera que es feliz.
- Un 67.5 indica que se entiende muy bien a sí mismo.
- El 80.5 cree que en el colegio debería ir mejor de lo que realmente va.
- Un 75.3 considera que sabe tomar decisiones y mantenerlas de un modo firme.
- El 71.2 señala que sus padres le comprenden bien.
- El 77.2 no se siente presionado por sus padres.

**TABLA 5.17. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de autoconcepto para alumnos de B.U.P. (N=1232)**

	SI	NO	NS/NC
1. Paso mucho tiempo soñando despierto/a:	61,6	36,2	2,2
2. Estoy muy seguro/a de mí mismo/a:	44,0	55,1	0,9
3. A menudo me gustaría ser otra persona:	38,2	61,4	0,3
4. Es fácil tomarme afecto:	80,3	17,0	2,7

	SI	NO	NS/NC
5. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces:	73,8	25,6	0,6
6. Estoy siempre contento/a:	39,0	60,5	0,5
7. Me resulta muy difícil hablar a la clase:	33,8	65,7	0,5
8. Me gustaría ser más joven:	10,6	89,3	0,2
9. Si pudiera cambiaría muchos aspectos de mi carácter:	53,1	46,4	0,5
10. Me gusta mucho formarme una opinión de las cosas:	82,5	16,8	0,6
11. Soy una persona divertida:	85,7	11,8	2,4
12. En casa me irrito con facilidad:	54,5	45,1	0,3
13. Siempre hago lo correcto:	5,4	94,0	0,6
14. Estoy satisfecho/a de mi rendimiento:	64,5	34,7	0,7
15. Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer:	39,4	59,8	0,7
16. Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas:	23,7	75,7	0,6
17. A menudo me arrepiento de lo que hago:	47,1	52,5	0,4
18. Soy bastante popular entre los chicos/as de mi edad:	36,3	59,7	4,1
19. Mis padres suelen tener en cuenta mi opinión:	82,5	16,4	1,1
20. Nunca me siento desgraciado/a:	32,8	65,8	1,9
21. Hago las cosas lo mejor que puedo:	74,3	25,2	0,5
22. Me desanimo con facilidad:	44,1	55,7	0,2
23. Por lo general, me las arreglo bien solo/a:	68,7	30,7	0,6
24. Soy una persona feliz:	87,2	11,5	1,3
25. Me gusta jugar con chicos/as más pequeños que yo:	40,3	58,8	0,9
26. Mis padres esperan demasiado de mí:	40,0	58,7	1,3
27. Me agradan todas las personas que conozco:	35,1	64,9	0,0
28. Me gusta que me pregunten en clase:	21,6	77,3	1,1
29. Me entiendo muy bien a mí mismo/a:	67,5	32,0	0,6
30. Soy una persona difícil:	34,5	64,4	1,1
31. Las cosas se me complican con facilidad:	42,4	57,3	0,3
32. Los demás chicos suelen aceptar mis ideas:	81,5	18,5	2,8

	SI	NO	NS/NC
33. En casa me hacen mucho caso:	64,9	33,6	1,5
34. Me riñen mucho:	21,6	78,0	0,4
35. En el colegio debería ir mejor de lo que voy:	80,5	18,9	0,6
36. Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza:	75,3	23,9	0,7
37. En realidad, me gustaría ser del sexo contrario:	4,7	95,0	0,3
38. Tengo una baja opinión de mí mismo/a	20,4	78,6	1,1
39. Me gusta la gente:	94,6	5,3	0,2
40. Muchas veces me gustaría marcharme de casa:	24,0	75,2	0,7
41. Soy muy tímido/a:	46,3	53,2	0,6
42. A menudo me enfado en el colegio:	20,6	78,9	0,5
43. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a:	22,4	77,2	0,4
44. Tengo tan buena apariencia como la mayoría de mis compañeros/as:	81,7	16,2	2,0
45. Si tengo algo que decir, lo digo:	73,8	25,0	1,2
46. Los demás se meten conmigo muy a menudo:	8,1	91,2	0,7
47. Mis padres me comprenden bien:	71,2	27,7	1,1
48. Siempre digo la verdad:	34,6	64,1	1,3
49. Mis compañeros me hacen sentirme superior:	4,5	94,6	0,9
50. Me importa poco lo que pueda ocurrirme:	15,8	83,8	0,3
51. Soy un/a fracasado/a:	4,4	95,0	0,6
52. Me irrito mucho cuando me engañan:	75,2	24,2	0,7
53. A los demás chicos/as se les quiere más que a mí:	10,5	85,6	3,9
54. Generalmente siento que mis padres me presionan:	22,6	77,2	0,2
55. Siempre sé lo que debo decirle a la gente:	31,9	67,0	1,1
56. Muchas veces me desanimo en la escuela:	60,1	39,6	0,2
57. Por lo general, tengo muy pocas preocupaciones:	38,5	60,6	0,9
58. Los demás se fían mucho de mí:	84,9	12,5	2,6

En relación con el *cuestionario de valores* aplicado a los alumnos de B.U.P., la tabla de distribución de porcentajes de respuestas (tabla 5.18) facilita una enorme y rica información sobre los aspectos planteados. Intentar resaltar aquí cuestiones concretas haría que se perdiera una parte importante de la infor-

mación reflejada, por lo que parece más conveniente una lectura del cuadro atendiendo principalmente a las posiciones extremas de total acuerdo o desacuerdo. Más adelante se expondrán los resultados del análisis factorial realizado, junto a la descripción de los componentes principales obtenidos.

**TABLA 5.18. Porcentajes de respuesta en los ítems del cuestionario de valores para alumnos de B.U.P. (N=1232)**

	*TD	BD	AD	AA	BA	TA	NS/NC
1. Vivir una vida que tenga una gran cantidad de momentos agradables:	0,2	0,2	1,1	5,3	20,2	72,9	0,2
2. Tener tiempo y oportunidad para estudiar y pensar sobre el sentido de la vida y los acontecimientos diarios:	0,4	0,7	1,9	16,5	38,0	42,5	0,0
3. Ganar lo suficiente para cubrir las necesidades básicas, poder adquirir cosas que hacen la vida más fácil, más divertida y agradable:	0,6	0,7	2,4	9,6	26,6	59,9	0,2
4. Tener una vida social amplia con oportunidades de disfrutar y pasarlo bien con amigos/as y conocidos/as:	0,2	0,2	0,3	5,6	20,5	73,0	0,2
5. Tener la oportunidad de proponer soluciones radicales y de largo alcance a problemas actuales:	0,3	1,3	3,5	21,3	33,9	39,1	0,6
6. Vivir la vida lo más plenamente posible, disfrutando de todas las satisfacciones (físicas, emocionales e intelectuales) que uno puede:	0,2	0,7	2,3	6,1	17,5	72,9	0,4
7. Tener unos criterios claros y objetivos de los que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos:	0,6	0,9	3,2	9,5	28,1	57,5	0,2
8. Vivir una vida tranquila, con paz interior:	0,9	1,3	5,0	12,3	21,9	58,4	0,1



	TD	BD	AD	AA	BA	TA	NS/NC
9. Vivir el tipo de vida que ofrece oportunidades para desarrollar intereses intelectuales:	0,7	1,5	5,3	21,6	41,7	29,1	0,2
10. Lograr posiciones de liderazgo e influencia en el pensamiento y conducta de otros:	16,9	13,4	19,5	28,7	14,7	6,3	0,5
11. Tener el tiempo y la visión necesaria para desenmascarar mitos y costumbres equivocadas de la vida de muchas personas:	8,2	8,9	18,9	25,7	20,5	17,0	0,6
12. Ser un buen padre/madre y tener una familia unida y satisfecha:	2,3	0,4	1,9	5,8	12,6	76,5	0,6
13. Controlar la propia vida y tener mucho tiempo para uno mismo:	2,9	3,7	9,5	21,3	298	32,6	0,2
14. Lograr un tipo de relaciones personales caracterizadas por una gran sensibilidad y comprensión, experimentando todo el amplio rango de emociones:	0,4	0,6	1,9	11,4	33,7	51,6	0,4
15. Trabajar duro para lograr un elevado nivel de vida para uno y su familia:	1,6	1,4	5,0	18,6	29,7	43,6	0,2
16. Llevar una vida muy activa que ofrezca oportunidades de promover el cambio social y ayude a eliminar los males de la sociedad actual:	0,2	1,0	4,1	16,7	33,0	44,6	0,5
17. Hacer algún tipo de contribución de interés para la sociedad en la que uno vive:	1,4	1,6	4,6	22,0	39,6	30,5	0,2
18. Llevar una existencia caracterizada por encuentros que ofrezcan oportunidades de éxito en competiciones y desafíos:	6,0	6,2	17,2	28,2	23,7	18,0	0,6
19. Vivir la propia vida del modo que uno ha escogido, pero vivirla con entusiasmo:	0,3	0,3	1,5	4,0	16,8	77,1	0,0

	TD	BD	AD	AA	BA	TA	NS/NC
20. Tener un limitado número de relaciones personales profundas y satisfactorias, rechazando muchas relaciones superficiales:	11,3	7,2	15,0	21,5	24,4	20,3	0,2
21. Identificarse con los sojuzgados y oprimidos y luchar por su causa:	3,4	4,5	11,8	30,0	28,7	22,1	0,4
22. Tener tiempo y ocasiones para desarrollar y disfrutar los propios intereses culturales (música, pintura, arte, heratura, etc.):	0,6	1,1	2,7	12,4	27,9	25,9	0,4
23. Tener tiempo y dinero para realizar hobbies y deportes divertidos:	0,3	0,2	1,4	7,6	21,7	68,7	0,2
24. Ser un miembro activo y aceptado en los clubs y organizaciones de personas influyentes:	5,5	6,0	12,4	25,5	24,7	25,7	0,2
25. Tener muchas oportunidades de intercambiar opiniones y debatir vigorosamente sobre los temas sociales y políticos cotidianos:	2,8	4,5	9,3	27,5	31,6	23,9	0,5
26. Tener un tipo de trabajo bien retribuido para poder disfrutar algunos lujos en la vida:	0,4	0,7	3,7	12,0	30,7	52,4	0,2
27. Tener la oportunidad de tratar a gente "diferente", no conformista, individualista, y conocer su modo de vivir:	1,1	1,5	4,8	20,1	34,5	37,7	0,2
28. Tener oportunidades para disfrutar la naturaleza:	0,2	0,5	1,7	9,2	22,4	65,9	0,2
29. Realizar importantes y reconocidas contribuciones al propio campo profesional:	0,7	0,7	4,1	20,9	38,6	34,7	0,2
30. Tener la ocasión de poder demostrar amor y afecto hacia otras personas:	0,1	0,1	0,6	4,0	16,1	79,2	0,0
31. Tener una vida libre, sin trabas, que permita hacer lo que se desea:	1,2	2,4	5,0	13,6	24,8	52,9	0,2

	TD	BD	AD	AA	BA	TA	NS/NC
32. Organizar la propia vida para poder viajar a lugares interesantes diferentes:	0,4	0,8	1,5	9,2	23,5	64,6	0,1
33. Vivir de modo que sea un ejemplo vivo de orden, razón y autocontrol:	5,0	4,4	10,6	24,8	29,5	25,5	0,3
34. Vivir a gran velocidad con una rápida sucesión de nuevos paisajes sonidos y estímulos:	10,5	9,8	24,9	26,1	15,8	12,3	0,6
35. Tener unas firmes creencias religiosas que ejerzan una influencia real en la propia vida:	12,5	7,4	13,6	20,5	21,7	24,4	0,1
36. Adoptar un estilo de vida caracterizado por el individualismo y el no conformismo:	18,4	13,7	18,0	21,7	16,6	20,6	1,1
37. Meterse e interesarse tanto por el propio trabajo que uno tienda a olvidarse de todo lo demás y viva sólo para esto:	59,8	17,8	22,8	6,4	1,5	1,3	0,3
38. Ser auto-suficiente y capitán de uno mismo:	15,0	10,6	14,9	17,4	19,0	22,9	0,2
39. Tener el tipo de ocupación que es importante en la mente de los demás:	17,8	14,2	19,6	26,5	13,8	7,1	0,9
40. Buscar oportunidades de sacrificio personal en nombre de una causa valiosa:	3,3	4,4	11,3	30,0	28,2	22,3	0,5
41. Adoptar una actitud de veneración y devoción respecto a los misterios de la vida y su significado personal:	6,2	7,7	14,5	35,5	22,4	12,5	1,2
42. Vivir un tipo de vida que permita muchas experiencias nuevas:	0,1	0,2	1,0	8,3	31,7	58,5	0,2
43. Tener oportunidades para disfrutar una vida cómoda al aire libre:	0,3	1,4	4,1	17,9	31,7	44,4	0,2
44. Tener oportunidades para relacionarse con gente interesante e importante:	0,9	1,5	5,4	20,0	31,4	40,4	0,3

	TD	BD	AD	AA	BA	TA	NS/NC
45. Mirar la vida como llena de sentido, buscando realizar valores últimos:	1,2	1,7	5,9	21,8	35,6	38,1	0,6
46. Lograr una categoría tal que haga que los demás nos respeten y aprueben:	4,3	4,3	9,9	24,6	23,7	28,7	0,2
47. Encontrar gusto en la vida al superar y dominar obstáculos:	0,5	0,6	2,7	11,0	32,1	52,7	0,4
48. Llevar una existencia disciplinada y racional con las emociones controladas:	7,3	7,6	15,4	24,2	26,4	18,4	0,6
49. Buscar vivir de tal modo que sea excitante y lleno de aventuras:	0,3	1,3	7,0	18,4	28,8	43,8	0,3
50. Comprometerse en una causa justa y procurar llevarla a cabo con vigor y lealtad:	1,5	2,0	8,9	24,8	31,7	30,5	0,4
51. Tener suficientes ingresos para poder satisfacer los deseos materiales y comprar algunas cosas extraordinarias sin tener la preocupación de poder o no hacerlo:	2,5	3,5	7,9	16,1	26,1	43,6	0,3
52. Encontrar un rol que permita ser creativo y una fuente continua de nuevas ideas:	0,6	0,6	2,7	22,8	34,9	37,6	0,8
53. Tener oportunidades para relacionarse socialmente con personas que han realizado algo importante en el mundo:	1,1	1,5	4,5	19,7	33,7	39,5	0,0
54. Confiar en Dios en la dirección de la propia vida:	13,0	6,5	7,8	16,7	20,4	35,5	0,2
55. Estar abierta a la experiencia de modo que se promueva un continuo cambio en el sistema de valores y percepción de sí mismo:	2,4	3,0	10,6	30,4	32,5	20,1	1,1

TD: Totalmente en desacuerdo

BD: Bastante en desacuerdo

AD: Algo en desacuerdo

NS/NC: No sabe/No contesta

AA: Algo de acuerdo

BA: Bastante de acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

## **CAPITULO 6**

# **RELACIONES ENTRE VARIABLES**

### **6.1. Introducción**

Para estudiar y dar sentido a los datos obtenidos en los análisis, así como para observar las relaciones entre variables, se han utilizado técnicas de análisis multivariable ya que en diversas ocasiones ha habido que analizar simultáneamente más de dos variables y sintetizar grandes conjuntos de datos con el fin de posibilitar una comprensión más clara de los resultados obtenidos en el estudio. Por una parte, se ha buscado la relación entre pares de variables a través de la estadística bivariante y, por otra, se ha analizado simultáneamente un conjunto de variables a través de métodos multivariantes.

### **6.2. Análisis correlacional**

Como parte del análisis bivariante, se ha realizado un amplio estudio correlacional. Para la realización de las correspondientes matrices de correlaciones se ha tenido en cuenta el cumplimiento de los supuestos paramétricos.

#### **6.2.1. Análisis correlacional de los cuestionarios de E.G.B.**

En la interpretación de los datos se aprecia un alto grado de significación estadística entre gran parte de las variables evaluadas (véanse la tabla 6.1 y las descripciones siguientes).

**TABLA 6.1. Nivel de correlación y grado de significación de puntuaciones medias en alumnos de E.G.B.**

AUTOCONCEPTO CON RENDIMIENTO	.2287	** (P ≤ 0.01)
ORIENTACION CON RENDIMIENTO	.1461	** (P ≤ 0.01)
AUTOCONCEPTO CON ORIENTACION	.5343	** (P ≤ 0.01)

En una mayor profundización del análisis se pueden apreciar las siguientes interrelaciones:

*a) Items del cuestionario de lugar de control que tienen una alta correlación con:*

**rendimiento académico:**

$p \leq 0.01$ : 5, 7, 9, 15, 16, 22, 25, 37, 40.

**autoconcepto:**

$p \leq 0.01$ : 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 38, 40.

**ausencia o presencia de problemas de orientación:**

$p \leq 0.01$ : 3, 5, 6, 7, 9, 14 15, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 33, 35, 36, 37.

Como se puede apreciar en esta muestra de alumnos de E.G.B. todos los items del cuestionario de **lugar de control**, que correlacionan con rendimiento con una alta probabilidad ( $p \leq 0.01$ ) lo hacen a su vez con autoconcepto (con el mismo nivel de significación) y la mayoría, también, con orientación (para mayor claridad aparecen subrayados).

Posiblemente sean estos items los que mejor definan el lugar de control interno. Muchos aparecen vinculados al tipo de relación familiar, así el ítem 9 (“casi siempre los padres escuchan lo que sus hijos sienten necesidad de decirles”), el 15 (“en la mayoría de los casos tus padres te permiten llevar adelante tus propias decisiones”), o el 40 (“se cuenta contigo en la decisiones familiares”). Los restantes items son claramente manifestaciones de lugar de control con referencia a la propia causalidad en el trabajo

académico como el ítem 5 (“se te acusa a menudo por faltas que no has cometido”), el ítem 7 (“la mayoría de las veces no vale la pena empeñarse en algo porque de todas formas las cosas siempre salen mal”), el ítem 16 (“tienes muy pocas posibilidades de rectificar cuando has hecho algo mal”), el ítem 22 (“el realizar tus trabajos escolares de casa tiene mucho que ver con tus resultados académicos”), el ítem 25 (“que la gente te estime o no depende de ti”), y el 37 (“tienes muy poco que hacer con la escuela porque la mayoría de tus compañeros son más inteligentes que tú”).

Si analizamos desde otra perspectiva las correlaciones de estos ítems con el resto del cuestionario, destacan con claridad algunos cuyas correlaciones son las ya reseñadas como más significativas,  $p \leq 0.01$ . Esto hace suponer que podría reducirse en gran medida el cuestionario incidiendo fundamentalmente en estos ítems ya que, como se ha expuesto, sus correlaciones con rendimiento, autoconcepto y orientación son, a su vez, elevadas.

El perfil de correlación de estos ítems con **lugar** de control en general presenta una significación muy alta con una  $p \leq 0.01$ . Esta alta correlación aparece en los ítems del cuestionario presentados en la tabla 6.2.

*b) Ítems del cuestionario de autoconcepto que tiene una alta correlación con:*

*ausencia o presencia de problemas de orientación:*

Con una  $p \leq 0.01$  son los siguientes: 3, 14, 15, 17, 19, 22, 27, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 47, 50, 51.

**TABLA 6.2.** Correlaciones de los ítems del cuestionario de lugar de control ( $p \leq 0.01$ ).

	5	7	9	13	16	22	25	37	40
1	*								
2									
3								*	
4									
5		*	*		*	*		*	*
6			*						

	6	7	8	15	16	22	26	27	30
7	*		*		*			*	*
8							*	*	
9	*	*		*	*			*	*
10									
11	*	*	*		*			*	*
12		*							
13									*
14	*								
15	*		*		*			*	*
16	*	*	*	*			*	*	*
17	*								
18								*	*
19		*				*			
20		*					*	*	*
21									
22	*						*		
23									*
24									
25					*	*		*	
26	*		*	*	*			*	*
27		*							
28		*				*			
29									
30									
31	*								
32						*			
33					*			*	
34			*						
35									*
36	*		*				*		
37	*	*	*	*	*		*		
38			*						
39						*			
40	*		*	*	*			*	

**rendimiento:**

Con una  $p \leq 0.01$  son los siguientes: 3, 14, 15, 17, 19, 22, 27, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58.



c) *Items del cuestionario de orientación que tienen una alta correlación con:*

*autoconcepto:*

Con una  $p \leq 0.01$  son los siguientes: 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

*rendimiento:*

Con una  $p \leq 0.01$  son los siguientes: 1, 4, 5. Con una  $p \leq 0.05$ : 2, 8, 12.

En lo que respecta al cuestionario de **autoconcepto**, se dan unas correlaciones altamente significativas entre, prácticamente, todos los items del cuestionario. Esto hace pensar en la redundancia existente entre ellos y el hecho, por tanto, de que algunos estén midiendo los mismos aspectos.

A pesar de que todo los items del cuestionario de **orientación** correlacionan con un nivel de significación de  $p \leq 0.01$  con el autoconcepto general, excepto los items 8 ("Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante"), y 15 ("creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional"), a niveles parciales se observa, sin embargo, que determinados items del cuestionario de autoconcepto apenas correlacionan con los de orientación, en concreto no lo hacen los siguientes: 10, 20, 21, 33, 37, 39, 40, 42, 47, 49 y 57.

Aunque la tónica general es de correlaciones elevadas, y estadísticamente significativas, entre ambos cuestionarios, se da, también, la circunstancia de que casi ninguno de estos items presenta una correlación significativa con el rendimiento escolar. Parece confirmarse de este modo que determinados patrones de autoconcepto se relacionan más estrechamente con el éxito escolar que otros.

La tabla 6.3 presenta las correlaciones, con un nivel de significación de  $p \leq 0.01$ , entre los items del cuestionario de orientación y el de autoconcepto:

**TABLA 6.3. Correlaciones entre los ítems del cuestionario de orientación y los del autoconcepto ( $p \leq 0.01$ )**

O/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.		*		*			*			*					
2.	*	*			*	*	*			*		*	*	*	
3.	*	*			*	*	*		*		*	*		*	
4.	*	*			*	*	*			*			*		
5.	*				*	*			*						
6.	*	*			*	*	*							*	
7.	*	*			*	*	*				*	*		*	
8.	*	*			*	*	*								
9.	*	*			*	*									*
10.										*					
11.	*	*					*					*	*		
12.	*	*				*					*	*			
13.	*		*	*								*			
14.	*	*			*	*					*	*	*		
15.	*	*			*	*	*		*			*		*	
16.	*	*			*	*	*				*	*		*	
17.	*	*			*	*	*				*	*		*	
18.	*							*							
19.	*	*	*	*	*			*	*						
20.															
21.					*	*									
22.	*	*			*	*	*	*			*	*		*	
23.		*	*					*		*		*			
24.	*			*	*										
25.															
26.	*	*										*			*
27.										*					
28.		*					*			*					
29.	*	*			*	*	*			*					
30.	*	*			*	*	*		*		*	*			
31.	*	*		*	*	*	*		*		*	*		*	
32.	*	*			*	*	*		*	*	*	*		*	
33.	*				*	*				*		*			
34.	*	*		*	*				*		*	*			
35.	*	*		*	*			*				*			
36.		*		*	*	*	*			*		*	*		
37.															
38.		*		*	*	*	*				*		*		

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
39.															
40.		*		*	*										
41.	*	*					*	*			*	*			
42.	*														
43.	*														
44.	*														
45.	*														
46.	*														
47.	*														
48.					*	*			*	*					
49.		*													
50.	*			*	*			*							
51.	*	*		*	*	*									
52.	*			*			*				*	*			
53.	*	*		*	*		*							*	
54.	*	*		*								*	*		
55.						*	*			*	*	*	*		
56.	*	*		*	*	*		*		*	*	*	*		
57.	*	*					*	*						*	
58.	*	*		*	*		*			*					

En cuanto a las variables orientación y rendimiento, no se dan correlaciones significativas en los ítems números 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15, siendo en cambio muy significativos ( $p \leq 0.01$ ), en los ítems 4 y 5 (“mi rendimiento escolar no me importa” y “me falta interés por los contenidos de la enseñanza”) y significativas ( $p \leq 0.05$ ) en los ítems 2, 3 y 8 (“me preocupan los problemas con mis padres”, “las peleas entre compañeros no son ningún problema importante”, y “no puedo evitar el miedo ante los trabajos en clase”).

### 6.2.2. Análisis correlacional de los cuestionarios de B.U.P.

Al igual que en la muestra de E.G.B. se ha encontrado un alto grado de significatividad en las correlaciones de gran parte de las variables consideradas (ver tabla 6.4).

**TABLA 6.4. Nivel de correlación y grado de significación de puntuaciones medias en alumnos de B.U.P.**

AUTOCONCEPTO CON ORIENTACION	.4918	** ( $P \leq 0.01$ )
ORIENTACION CON RENDIMIENTO	.1842	** ( $P \leq 0.01$ )
AUTOCONCEPTO CON RENDIMIENTO	.1778	** ( $P \leq 0.01$ )

En una mayor profundización del análisis se pueden apreciar las siguientes interrelaciones:

- a) *Items del cuestionario de autoconcepto* que tienen una correlación alta ( $p \leq 0.01$ ) con presencia o ausencia de **problemas de orientación** son los siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 58.
- Con **rendimiento** académico correlacionan altamente ( $p \leq 0.01$ ) los siguientes: 3, 11, 14, 15, 21, 22, 24, 28, 31, 34, 35, 40, 47, 50, 51, 54, 55, 56.

Puede apreciarse, por tanto, la estrecha relación existente en los datos obtenidos en la muestra de B.U.P. entre los cuestionarios de autoconcepto y orientación. También es importante considerar el gran número de items del cuestionario de autoconcepto que correlacionan a un nivel muy significativo con el rendimiento escolar. Dado el interés de este tema vamos a pasar a una descripción más detallada.

El perfil de correlación interna de los items del cuestionario de **autoconcepto** que correlacionan altamente con el rendimiento es el que aparece en la tabla 6.5.

- b) *Items del cuestionario de orientación* que tienen una alta correlación con el **rendimiento académico** ( $p \leq 0.01$ ) son los siguientes: 2, 4, 5, 8, 12.

Estos items correlacionan de la siguiente forma con el resto de los items del cuestionario de autoconcepto:

El 2 con: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 24, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 51, 53, 56.

TABLA 6.5. Correlaciones del cuestionario de autoconcepto ( $p < 0.01$ ).

Q/A	3	11	14	15	21	22	24	28	31	34	35	40	47	50	51	54	55	56	
1.	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*		*		*	
2.	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*		*		*	*	
3.			*	*		*	*		*	*	*	*		*	*	*		*	
4.		*					*		*						*		*	*	
5.		*	*		*	*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	
6.	*	*			*	*			*				*				*	*	
7.	*	*			*		*	*										*	
8.	*				*	*			*						*			*	
9.	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*			*	*	*	*	
10.	*														*		*		
11.	*						*										*	*	
12.	*		*	*	*	*	*		*	*		*	*		*	*		*	
13.			*		*								*				*	*	
14.	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	
15.	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
16.		*		*		*			*									*	*
17.	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18.		*				*		*									*	*	
19.	*		*			*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*
20.																			
21.			*	*			*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*
22.	*		*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23.			*	*		*			*				*		*		*	*	*
24.	*	*	*	*	*	*			*	*		*		*	*	*	*	*	*
25.											*								
26.	*		*						*	*		*	*			*	*		*
27.					*				*										
28.					*	*				*							*	*	
29.	*	*	*	*	*	*	*		*	*		*	*		*		*	*	*
30.	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
31.	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
32.	*	*							*					*	*				*
33.	*				*		*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*
34.	*		*	*		*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
35.	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
36.	*		*	*	*	*	*		*			*	*				*	*	*
37.					*						*			*		*			
38.	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
39.	*	*				*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
40.	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
41.	*	*			*		*	*	*							*	*	*	*

O/A	3	11	14	15	21	22	24	28	31	34	35	40	47	50	51	54	55	56
42	*				*	*	*		*	*						*	*	
43	*	*	*	*		*	*		*	*		*	*		*	*	*	*
44	*	*	*			*	*		*	*					*		*	*
45	*	*			*	*		*	*								*	*
46									*	*					*			*
47			*	*	*	*	*		*	*	*	*			*	*	*	*
48	*		*	*	*							*	*			*	*	*
49								*										
50	*			*			*		*	*	*	*			*	*		*
51	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
52						*			*		*					*	*	*
53	*					*	*		*				*		*	*	*	*
54	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
55		*							*				*				*	*
56	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
57			*			*	*		*	*		*	*		*	*	*	*
58	*	*	*	*			*		*	*			*		*	*	*	*

El 4 con: 5, 15, 24, 40, 47, 50, 54.

El 5 con: 1, 3, 5, 14, 15, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 40, 47, 48, 50, 51, 54, 56, 58.

El 8 con: 14, 29, 50, 54.

El 12 con: 1, 2, 3, 7, 9, 13, 14, 17, 22, 31, 35, 36, 38, 40, 43, 44, 45, 51, 55, 56.

c) *Items del cuestionario de valores* que tienen una correlación alta ( $p \leq 0.01$ ):

- Con el **rendimiento académico**: 3, 4, 6, 7, 9, 13, 23, 24, 26, 29, 30, 35, 42, 43, 44, 45, 49, 51.
- Con el **autoconcepto**: 2, 7, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 25, 29, 33, 35, 45, 48, 50, 53, 54.
- Con la ausencia o presencia de problemas de **orientación**: 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 25, 29, 33, 35, 40, 45, 48, 49, 50, 53, 54.

Como fácilmente puede apreciarse prácticamente todos los items de la escala de valores que correlacionan de forma estadísticamente significativa con el autoconcepto, lo hacen también con "orientación". Da la impresión de que este conjunto de

items forman un grupo que configura un patrón de personalidad, en el que se conjugan valores sociales, religiosos y de desarrollo de la propia personalidad al actuar según unos criterios.

En el caso de la relación existente entre valores y rendimiento hay una cierta heterogeneidad en el tipo de valores que aparecen, así tenemos aspectos que se refieren tanto a cuestiones individualistas como tener una vida cómoda, ganar dinero para pasarlo bien, o tener prestigio social, como a la posibilidad de desarrollar intereses intelectuales y realizar contribuciones importantes en el propio ámbito profesional.

Ya que estos items presentan correlaciones de interés, como puede apreciarse en el Anexo 1, hemos realizado un análisis factorial a partir de las matrices de correlación a fin de proceder a un análisis más riguroso de la escala de valores. Los resultados de este análisis se tratarán más adelante.

## **6.3. Análisis de varianza de la muestra de E.G.B.**

### **6.3.1. En relación con las diferencias de sexo**

Atendiendo a las diferencias de sexo y en relación con el **lugar de control**, hay diferencias estadísticas significativas en su mayor parte con una  $p = 0.0000$ .

- A favor de las mujeres en los items: 5, 9, 10, 11, 13, 16, 25, 26, 30, 33, 40.
- A favor de los varones en los items: 17, 18, 21, 38, 39.

Las diferencias a favor de las mujeres hacen referencia a los items relativos al ambiente familiar (9, 26, 40), la justicia en los castigos (5, 11), y la confianza en sí mismas (13, 16, 25, 30). Mientras que los varones demuestran una mayor confianza en el poder de la inteligencia (21, 39, 38) y en sus posibilidades físicas (17, 18).

En relación con el **autoconcepto**, se aprecia una diferencia significativa estadísticamente:

- A favor de las mujeres en los ítems: 3, 4, 5, 6, 14, 15, 17, 19, 21, 24, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 43, 46, 48, 50, 54, 58.
- A favor de los varones en los ítems: 2, 12, 18, 23, 28, 37, 49, 55.

En general las relaciones interpersonales de las alumnas con sus compañeros y sus padres parecen ser más positivas que las de los chicos, haciendo que se sientan más felices y confiadas. Por el contrario, los varones manifiestan una mayor autosuficiencia (ser popular, arreglárselas bien solos, gustarles que les pregunten en clase, estar satisfechos con su propio sexo, y sentir que los profesores les hacen sentirse superiores).

La problemática del cuestionario de **orientación** afecta de forma diferente a los chicos que a las chicas. Estas tienen más interés por los contenidos de enseñanza (aunque la diferencia no es muy elevada), no se preocupan de las peleas con compañeros ni sienten tanto la falta de información sobre las posibilidades de ayuda económica (si bien esta necesidad es valorada por ambos grupos).

En la variable **rendimiento** hay diferencias significativas según sexo a favor de las mujeres.

### 6.3.2. En relación con el tipo de colegio

Analizando los resultados obtenidos en **lugar de control**, se da una diferencia estadísticamente significativa, con una  $p \leq 0.05$ , en una serie de aspectos como los siguientes:

- Ítems en los que se manifiestan diferencias significativas a favor de los alumnos de centros privados: 1, 3, 7, 20, 22, 23, 25, 27, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 40.
- Ítems con diferencia significativa a favor de alumnos de centros públicos: 28.

El ítem 28 (“en la mayoría de las ocasiones lo que haces hoy, tiene influencia en los que va a pasar mañana”), parece indicar un ambiente menos protector en los centros públicos que lleva a que los alumnos sean más conscientes de las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, es importante que en los ítems



referidos a la familia, amigos y actividad en el centro, los alumnos de colegios privados tengan un "locus" más interno, es decir, sientan una mayor causalidad de sus acciones.

El **autoconcepto** se manifiesta también mayor en los alumnos de centros privados de un modo estadísticamente significativo ( $p \leq 0.01$ ).

- Items con diferencias significativas a favor de los alumnos de centros privados: 6, 10, 16, 17, 36, 50, 56, 58.
- Items con diferencia significativa a favor de los alumnos de centros públicos: 12.

El ítem 12 ("en casa me irrito con facilidad") presenta una puntuación ligeramente superior en los alumnos de centros públicos frente al resto de los ítems que presentan puntuaciones más elevadas en los centros privados. La interpretación de este hecho podría ser en gran medida similar a la señalada anteriormente.

Por último, en lo relativo a la problemática de **orientación**, nos encontramos con una serie de ítems con diferencia estadística significativa ( $p \leq 0.05$ .) entre los alumnos de enseñanza pública y privada: 1, 2, 9, 12, 13, 14.

A pesar de que el miedo ante los trabajos de clase (ítem 2) es bastante generalizado, resulta significativamente menor en los centros privados.

En los ítems 12 ("temo no ser admitido/a en la carrera que deseo"), 13 ("sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad") y 14 ("me hace estar inseguro/a no saber con claridad como con las pruebas de selectividad"), se pone de manifiesto una mayor problemática en los alumnos de centros privados.

### 6.3.3. En relación con el tipo de orientación recibida

Atendiendo a si el centro escolar tiene o no gabinete de orientación, se han encontrado diferencias significativas en algunos ítems de **lugar de control**, **autoconcepto** y **orientación** a favor de los que tienen este servicio.

- Items con diferencias significativas en el cuestionario de **lugar de control**: 5, 9, 10, 12, 23, 27, 31, 33, 40.

Lo que viene a indicar que los alumnos de centros que ofrecen estos servicios, parecen tener unas mejores relaciones familiares (ítems 9, 31, 40) y personales (ítems 12, 23, 27, 33).

- Ítems con diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0.01$ ) en el cuestionario de **autoconcepto**: 3, 6, 17, 31, 32, 34, 40, 42, 48, 49, 50, 58.

En este sentido, podemos apreciar la labor del departamento de orientación en lo referente a la satisfacción personal (ítems 3, 6, 58), la confianza en las propias decisiones y actuaciones (ítems 17, 31, 32, 34, 48, 58), en las relaciones familiares (ítem 40) y en el colegio (ítems 42 y 49). Como es lógico, los problemas de falta de orientación se dan menos en los alumnos que disponen de esta ayuda. Especialmente significativas son las diferencias en los ítems 5, 6, 12 y 15 que hacen referencia a la orientación escolar y profesional que los alumnos reciben en estos centros.

### 6.3.4. En relación con la Comunidad Autónoma

El **lugar de control** presenta una diferencia significativa en algunos ítems:

- Ítems con medias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de Cantabria: 5, 20, 27, 31, 33.
- Ítems con diferencia de media significativa a favor de Madrid: 19.

Es de notar cómo en Cantabria los alumnos encuentran más posibilidades de elegir amigos e influir en los demás que los de Madrid. Mientras que estos puntúan de forma más elevada en reflexionar sobre los problemas para resolverlos.

En **autoconcepto** también se presentan una serie de ítems con diferencias estadísticamente significativas.

- Ítems más favorables a los alumnos de Cantabria: 2, 4, 6, 14, 16, 17, 22, 27, 28, 32, 33, 36, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 56, 68.
- Ítems más favorables a los alumnos de Madrid: 12, 49.

Los de Madrid sólo tienen dos puntuaciones medias más significativas que los cántabros, en los ítems 12 (“en casa me irrito con facilidad”) y 49 (“mis profesores me hacen sentirme superior”), por lo que parece que los alumnos de Cantabria se encuentran más satisfechos y seguros de sí mismos.

Respecto a los problemas del cuestionario de **orientación**, se dan menos en Cantabria.

- Ítems más favorables a los alumnos de Cantabria: 1, 2, 3, 5.
- Ítems más favorables a los alumnos de Madrid: 9, 12.

Esto pone de manifiesto un ambiente (escolar y familiar) de mayor confianza entre la muestra de Cantabria, aunque, como contrapartida, los alumnos de Madrid tengan más información sobre becas (ítem 9) y teman menos no ser admitidos en la carrera que desean.

## **6.4. Análisis de varianza de la muestra de B.U.P.**

### **6.4.1. En relación con las diferencias de sexo**

Para un estudio más ajustado de los datos obtenidos se han realizado una serie de análisis de varianza. De este modo se puede ver cómo atendiendo a las diferencias de sexo, y en relación con los **valores**, hay diferencias estadísticas muy significativas entre ambas muestras.

- A favor de las mujeres en los ítems: 2, 5, 7, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 35, 44, 45, 50, 53, 54.
- A favor de los varones en los ítems: 13, 18, 23, 31, 37, 38, 39.

En conclusión, se puede afirmar que en las **mujeres** predominan las puntuaciones más elevadas en ítems de valores trascendentes (2, 5, 7, 8, 9, 16, 17), intimistas (20), de prestigio social (24, 44, 53), relaciones interpersonales (27, 30) religiosos (35, 54)

y altruistas (50). Produciéndose las cargas más elevadas en los ítems: 7, 8, 12, 22, 30; siendo el ítem 30 (“tener la ocasión de poder demostrar amor y afecto hacia otras persona”) el más elegido por las mujeres, seguido a continuación por el ítem 12 (“ser un buen padre/madre y tener una familia unida y satisfecha”) y con una escasa diferencia el ítem 7 (“tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos”) y el 8 (“vivir una vida tranquila con paz interior”).

Por el contrario, en la muestra masculina los valores en los que hay diferencias significativas respecto a las mujeres son: valores individualistas (37, 39), deseos de ser autosuficiente (13, 38), tener una vida libre, sin trabas (31), tener tiempo y dinero para hobbies y deportes divertidos (23) y tener oportunidades de éxito en competiciones y desafíos (18). Aunque también las cargas son elevadas en los ítems: 7, 8, 12, 14, 22, 23, 26, 30, 31, 43, llegando incluso a caracterizarse más por éstos que por aquellos en los que las diferencias son significativas con las mujeres.

Se puede decir, en conclusión, que en esta muestra los valores trascendentes ocupan un puesto importante (ítems, 7, 8), pero la jerarquía la encabeza el “tener tiempo y dinero para realizar los hobbies y deportes divertidos” (23), aunque con muy poca diferencia de “tener la ocasión de poder demostrar amor y afecto” (30). A continuación está “ser un buen padre de familia” (12), “tener un tipo de trabajo bien retribuido” (25), “tener una vida libre, sin trabas” (31), “lograr un tipo de relaciones personales óptimo” (14), “poder disfrutar de una vida cómoda al aire libre” (43) y “desarrollar y disfrutar los propios intereses culturales” (22).

Los ANOVAS referidos a los ítems de **autoconcepto** en función del sexo en la muestra de alumnos de B.U.P. muestran diferencias altamente significativas ( $p \leq 0.01$ ), presentando cada grupo las puntuaciones medias más alta en los siguientes ítems:

- Varones, ítems: 1, 2, 12, 18, 22, 23, 29, 36, 37, 40, 49, 52, 56.
- Mujeres, ítems: 8, 26, 32, 39, 42, 46, 48, 50, 58.

Existe, por tanto, un mayor número de ítems con diferencias significativas a favor del grupo de varones, de lo cual se de-

duce que los varones presentan un autoconcepto más positivo que las mujeres en la muestra estudiada.

El grupo de varones posee, según las puntuaciones medias, un autoconcepto configurado por ítems pertenecientes al ámbito personal, familia y escolar; los más significativos son: ítem 2 (“Estoy muy seguro de mi mismo”), ítem 27 (“Me desanimo con facilidad”) (enunciado inversamente), ítem 23 (“por lo general me las arreglo bien sólo”), ítem 29 (“Me entiendo muy bien a mi mismo”), ítem 36 (“Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza”), ítem 52 (“Me irrito mucho cuando me engañan” (negativa), ítem 12 (“En casa me irrito con facilidad”) (enunciado inversamente), ítem 40 (“Muchas veces me gustaría marcharme de casa”) (negativo), ítem 49 (“Mis profesores me hacen sentirme superior”), ítem 56 (“Muchas veces me desanimo en la escuela”) (enunciado negativamente).

En el grupo de mujeres configuran el autoconcepto componentes de tipo personal y de relaciones interpersonales: ítem 8 (“Me gustaría ser más joven”), ítem 48 (“Siempre digo la verdad”), ítem 50 (“Me importa poco lo que pueda ocurrirme”) (negativamente), ítem 46 (“Los demás se meten conmigo”) (enunciado inversamente), ítem 32 (“Los demás chicos suelen aceptar mis ideas”), ítem 58 (“Los demás se fían mucho de mí”).

Los análisis de varianza llevados a cabo en la muestra de B.U.P. en función del sexo y del cuestionario de **orientación** muestran diferencias muy significativa ( $p \leq 0.01$ ), favorables a cada grupo en los siguientes aspectos:

- Varones, ítems: 1, 4, 5, 8.
- Mujeres, ítems, 2, 10.

Existe un número de ítems en los que los varones obtienen puntuaciones medias superiores, indicando ésto una mayor adaptación al colegio cuando se interpretan los resultados alcanzados en el cuestionario. Ejemplo de ello son los ítems: 1 (“Me encuentro en el colegio bastante solo”), 4 (“Mi rendimiento escolar no me importa”), 5 (“Me falta interés por los contenidos de enseñanza”) y 8 (“Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante”).

Los ítems que presentan puntuación media superior —es decir, desacuerdo— en el grupo de mujeres son los siguientes: 2 (“No puedo evitar el miedo ante los trabajos en clase”), y 6 (“no sé realmente a qué me dedicaré en el futuro”).

#### 6.4.2. En relación con el tipo de colegio

Presentamos a continuación, la descripción de los resultados obtenidos en los ANOVAS realizados con los alumnos de B.U.P. analizando las variables de valores, autoconcepto y orientación en función del tipo de colegio público o privado. Nos fijaremos especialmente en las variables que presentan diferencias estadísticamente muy significativas ( $p \leq 0.01$ ).

Centrándonos en el estudio de los valores que caracterizan a cada grupo se puede apreciar lo siguiente:

- Ítems con puntuaciones medias superiores en alumnos que acuden a centros públicos: 3, 13, 26, 28, 31, 32, 36, 43, 49, 51.
- Ítems con puntuaciones medias superiores en alumnos que acuden a centros privados: 7, 17, 25, 29, 35, 40, 54.

En conclusión, se puede hablar de una preferencia del grupo compuesto por los alumnos que asisten a colegios públicos por valores de tipo materialista, egocéntricos, hedonistas y ecologistas, al ser sus puntuaciones medias superiores en los ítems que configuran estos valores: ítem 3 (“Ganar los suficientes para cubrir las necesidades básicas, poder adquirir cosas que hacen la vida más fácil, más divertida y agradable”), ítem 13 (“Controlar la propia vida y tener mucho tiempo para uno mismo”), ítem 26 (“Tener un tipo de trabajo bien retribuido para poder disfrutar algunos lujos en la vida”), ítem 28 (“Tener oportunidades para disfrutar la naturaleza”), ítem 31 (“Tener una vida libre sin trabas, que permita hacer lo que se desea”), ítem 32 (“Organizar la propia vida para poder viajar a lugares interesantes y diferentes”), ítem 36 (“Adoptar un estilo de vida caracterizado por el individualismo y el no conformismo”), ítem 43 (“Tener oportunidades para disfrutar de una vida cómoda al aire libre”), ítem 49

("Buscar vivir de tal modo que sea excitante y lleno de aventuras"), ítem 51 ("Tener suficientes ingresos para poder satisfacer los deseos materiales y comprar algunas cosas extraordinarias sin tener la preocupación de poder o no hacerlo").

Por el contrario, los alumnos que asisten a centros privados manifiestan unas puntuaciones medias superiores en los ítems de tipo trascendente, religioso, altruista y profesional. Estos ítems son los siguientes: ítem 7 ("Tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal, y vivir de acuerdo con ellos"), ítem 17 ("Hacer algún tipo de contribución de interés para la sociedad en la que uno vive"), ítem 25 ("Tener muchas oportunidades de intercambio de opiniones y debatir rigurosamente sobre los temas sociales y políticos cotidianos"), ítem 29 ("Realizar importantes y reconocidas contribuciones al propio campo profesional"), ítem 35 ("Tener unas firmes creencias religiosas que ejerzan una influencia real en la propia vida"), ítem 40 ("Buscar oportunidades de sacrificio personal en nombre de una causa valiosa"), ítem 54 ("Confiar en Dios en la dirección de la propia vida").

En segundo lugar, se estudian los ítems estadísticamente significativos ( $p \leq 0.05$ ) que configuran el **autoconcepto** positivo en la muestra de alumnos de B.U.P. En este sentido se puede apreciar cómo los alumnos de los colegios privados presentan una puntuación media más elevada, que resulta ser estadísticamente significativa al comparar los grupos.

- Ítems con puntuaciones medias superiores en alumnos que acuden a centros privados: 19, 22, 26, 33, 50, 52.
- Ítems con puntuaciones medias superiores en los alumnos que acuden a centros públicos: 12, 21, 36, 57.

Los ítems que componen el autoconcepto positivo de los alumnos de centros privados se refieren a la familia: ítem 19 ("Mis padres suelen tener en cuenta mi opinión"), ítem 33 ("En casa me hacen mucho caso"), ítem 26 ("Mis padres esperan demasiado de mí"), este último ítem está enunciado inversamente, por lo tanto, una puntuación media alta indica lo contrario, favoreciendo el autoconcepto positivo. En este grupo existe, también, una alta significatividad en el ítem 32 ("Los demás chicos

suelen aceptar mis ideas”), mostrando un autoconcepto positivo a través de las relaciones con los compañeros.

Las puntuaciones medias significativas del grupo de alumnos de colegios públicos hacen referencia al autoconcepto personal: ítem 21 (“Hago las cosas lo mejor que puedo”), ítem 36 (“Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza”), ítem 57 (“Por lo general tengo pocas preocupaciones”).

Por último destacamos los ANOVAS altamente significativos, con una  $p \leq 0.01$ , en los ítems que componen el cuestionario de **orientación** escolar:

- Ítems con puntuaciones medias superiores en alumnos que acuden a centros públicos: 9.
- Ítems con puntuaciones medias superiores en alumnos que asisten a centros privados: 6, 7, 8, 13.

Los alumnos de colegios privados están algo más seguros acerca de su futuro: ítem 6 (“No sé realmente a qué me dedicaré en el futuro”) en el que puntúan bajo ya que este ítem está enunciado negativamente, reafirmado por el ítem 13 (“Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad”), en el que, en cambio, puntúan alto. También establecen unas relaciones positivas con las personas del entorno escolar, como se muestra en el ítem 7 (“No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores” –enunciado negativamente–) o el ítem 8 (“Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante”, también enunciado de modo inverso).

A su vez, en el ítem 9 (“Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios”) los alumnos de centros públicos muestran una puntuación media superior, es decir, más información.

En relación con el rendimiento, la media de puntuación categorizada de aquellos alumnos que asisten a centros privados es de 2,59, y la de los alumnos de centros públicos es de 2,35, o sea, algo más elevado en los primeros. Las categorías establecidas fueron: Insuficiente: 1, Suficiente: 2, Bien: 3, Notable: 4 y Sobresaliente: 5.



### 6.4.3. En relación con la confesionalidad del centro

Los alumnos que asisten a colegios de confesionalidad religiosa muestran puntuaciones medias superiores a las de los colegios seculares en relación con las variables cuyo contenido son valores de tipo religioso o social.

Así, por ejemplo, son altamente significativas,  $p \leq 0.01$ , las siguientes variables (ver tabla 6.6): ítem 7 (“Tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos”), ítem 17 (“Hacer algún tipo de contribución de interés para la sociedad en la que uno vive”), ítem 35 (“Tener firmes creencias religiosas que ejerzan influencia en la propia vida”), ítem 54 (“Confiar en Dios en la dirección de la propia vida”). Teniendo en cuenta que la puntuación 6 supone estar “totalmente de acuerdo”, resulta muy interesante comprobar cómo los alumnos se identifican con estos valores.

Por el contrario, los alumnos que asisten a centros escolares seculares presentan, puntuaciones medias superiores al grupo anterior en ítems relacionados con valores de tipo personal y hedonista. Las diferencias son altamente significativas, ( $p \leq 0.01$ ), en los siguientes: ítem 13 (“Controlar la propia vida y tener mucho tiempo para uno mismo”), 32 (“Organizar la propia vida y viajar a lugares interesantes y diferentes”), 34 (“Vivir a gran velocidad con una rápida sucesión de nuevos paisajes, sonidos y estímulos”) y 49 (“Buscar vivir de tal modo que sea excitante y lleno de aventuras”).

Otro aspecto a considerar es el hecho de que obtengan mejores calificaciones escolares los alumnos de centros seculares que los de religiosos (ver tabla 6.6), con independencia de que los primeros puedan ser públicos o privados.

**TABLA 6.6. Puntuaciones medias con diferencias significativas en rendimiento y valores ( $p \leq 0.01$ ) según confesionalidad del centro.**

	<b>RDTO.</b>	<b>ITEM 7</b>	<b>ITEM 13</b>	<b>ITEM 17</b>	<b>ITEM 32</b>
<b>C. SEGLAR</b>	2,5678	5,3184	4,7713	4,8322	5,5346
<b>C. RELIGIOSO</b>	2,2829	5,5030	4,4880	5,0388	5,3522
<b>P. TOTAL</b>	<b>2,4828</b>	<b>5,3686</b>	<b>4,6965</b>	<b>4,8885</b>	<b>5,4850</b>

TABLA 6.6 (continuación)

	EDUO	ITEM 34	ITEM 35	ITEM 49	ITEM 54
C. SEGLAR	2,5678	3,7335	3,7879	5,1097	4,0804
C. RELIGIOSO	2,2829	3,3946	4,7881	4,9373	4,9463
P. TOTAL	2,4828	3,6416	4,0455	3,8356	4,3163

Escala 1 a 6: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. Bastante en desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. Bastante de acuerdo; 6. Totalmente de acuerdo.

#### 6.4.4. En relación con la Comunidad Autónoma

Con el fin de descubrir las diferencias existentes en las distintas variables según las Comunidades Autónomas consideradas (Cantabria y Madrid) se realizaron análisis de varianza que arrojaron resultados un tanto sorprendentes.

Partiendo del análisis del cuestionario de valores, se aprecia que si bien hay una serie de items que presentan diferencias estadísticamente significativas entre ambas comunidades, la puntuación más elevada la alcanzan siempre los alumnos de Cantabria. Los items que hacen referencia a estos valores son los siguientes: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 23, 24, 26, 31, 36, 39, 43, 51, 54 (véase la tabla 6.7).

TABLA 6.7. Puntuaciones medias con diferencias significativas ( $p \leq 0,01$ ) en la escala de valores por Comunidades Autónomas.

N. ITEM	1	3	4	6	8	10	13	23
MADRID	5,59	5,26	5,58	5,50	5,19	3,11	4,42	5,45
CANTABRIA	5,67	5,50	5,70	5,65	5,34	3,42	4,88	5,64
P. TOTAL	5,64	5,40	5,65	5,59	5,28	3,30	4,69	5,56

Tabla 6.7. (continuación)

N. ITEM	24	26	31	36	39	43	51	54
MADRID	4,16	5,10	4,99	3,18	3,11	4,96	4,67	4,12
CANTABRIA	4,48	5,42	5,29	3,48	3,35	5,23	5,07	4,44
P. TOTAL	4,35	5,29	5,73	3,36	3,26	5,12	4,91	4,31

Al tratar del **autoconcepto** la situación se repite de nuevo, siendo ahora los items considerados: 1, 2, 17, 29, 36, (véase la tabla 6.8).

**TABLA 6.8. Puntuaciones medias con diferencias estadísticas significativas ( $p \leq 0.01$ ) en las escalas de autoconcepto y orientación según Comunidades Autónomas.**

VARIABLE	AUTOCO 1	AUTOCO 2	AUTOCO 17
MADRID	.31	.39	.48
CANTABRIA	.40	.47	.55
TOTAL	.37	.44	.67

**TABLA 6.8. (continuación)**

VARIABLE	AUTOCO 20	AUTOCO 26	ORIENT 8	ORIENT 12
MADRID	.63	.70	3.76	2.49
CANTABRIA	.70	.79	3.52	2.73
TOTAL	.67	.75	3.62	2.63

Autoconcepto positivo = 1  
Autoconcepto negativo = 0

En relación con el cuestionario de **orientación**, son sólo dos los items que presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo también aquí los alumnos de Cantabria los que obtienen una puntuación media más elevada. Los items discriminatorios son el 8 y 12, (véase la tabla 6.8), según los cuales estos alumnos tienen menos problemas en estas variables una vez codificadas en el sentido antes expresado.

En relación con el rendimiento escolar son, por el contrario, los alumnos de Madrid los que obtienen una media más elevada 2,88, frente a 2,26 de los de Cantabria (véase la tabla 6.9).

**TABLA 6.9. Puntuación media categorizada de rendimiento académico según la Comunidad Autónoma.**

	Número de sujetos	Media de puntuaciones (esc. No. 1 - 5)	F Ratio	F Prob.
MADRID	301	2,88	42,42	0.0000
CANTABRIA	540	2,26		
TOTAL	841	2,48		

1. Insuficiente; 2 Suficiente; 3. Bien; 4. Notable; 5 Sobresaliente

Como puede observarse hay una diferencia significativa en el rendimiento académico de los alumnos de B.U.P. a favor de la muestra de Madrid ( $F(1/839) = 42,42, p \leq 0.0000$ ).

De un análisis más detallado de los datos relativos a la escala de valores se puede inferir que, prácticamente, la mayor parte de los valores reseñados, —a excepción de dos trascendente (8, 54)— son hedonistas, por lo que al parecer la población de alumnos de B.U.P. de Cantabria tiene como ideal una vida más hedonista que la población madrileña. Sin embargo, hay que resaltar la identificación de ambas submuestras con ciertos valores.

En relación con el autoconcepto parece que los alumnos de Cantabria están más seguros de sí mismos y saben adoptar y mantener decisiones, aunque su rendimiento académico sea más bajo que el de los alumnos madrileños.

## 6.5. Análisis de puntuaciones media generales

Para facilitar una visión general, consideramos de interés exponer algunas tablas que resumen las puntuaciones alcanzadas en las distintas variables analizadas. Sexo, comunidad autónoma, existencia de departamento de orientación, tipo y confesionalidad del colegio serán examinadas según su influencia en la configuración del sistema de valores, formación del autoconcepto, rendimiento académico, necesidades educativas y adaptación escolar. Para valorar estas influencias se han llevado a cabo diversos análisis de varianza cuyos resultados presentamos a continuación.

Conviene tener en cuenta que las puntuaciones presentadas en cada una de las tablas corresponden a las medias **globales** de todos los sujetos en **todos** los items que componen el cuestionario, y excluyendo a los sujetos que no aportaron datos clasificatorios en la variable objeto de análisis.

La tabla 6.10 se refiere al análisis de varianza en función del sexo. No existen diferencias significativas en el autoconcepto, rendimiento académico y adaptación escolar en los alumnos de B.U.P. sean chicos o chicas; por el contrario, entre varones (N=422) y mujeres (N=638) sí hay diferencias significativas ( $F = 17.1906$ ,  $p \leq 0.01$ ) en cuanto a la consolidación de valores, siendo la puntuación media de mujeres (264.7273, frente a la puntuación de los varones, 258.2630) lo que ratifica la idea de que el sexo femenino manifiesta una mayor estabilidad que el masculino en el sistema de valores durante la adolescencia.

TABLA 6.10. Diferencias de puntuaciones en función del sexo (B.U.P)

VARIABLES CONSIDERADAS	SEXO	
	VARONES	MUJERES
VALORES	N = 422 258.2630	N = 638 264.7273
AUTOCONCEPTO	N = 380 36.7273	N = 551 35.7677
ORIENTACION	N = 444 47.9527	N = 688 48.7180
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 302 2.3742	N = 538 2.5428

TABLA 6.10 (continuación)

VARIABLES CONSIDERADAS	SEXO	
	TOTAL	F
VALORES	N = 1060 262.1538	**17.7906
AUTOCONCEPTO	N = 931 36.1579	3.5665
ORIENTACION	N = 1132 48.4178	3.2559
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 840 2.4821	*3.0024

\*  $p < 0.05$ \*\*  $p < 0.01$ 

No se puede hablar de homogeneidad de las muestras atendiendo a las pruebas de Cochran y Bartlett ( $p=0.001$ ), pues al ser significativas indican una heterocedasticidad de la varianza; sin embargo, dada la amplitud de la muestra consideramos que, con ciertas cautelas, pueden tenerse en cuenta los resultados obtenidos.

En los ANOVAS realizados entre las puntuaciones de valores, autoconcepto, adaptación escolar y rendimiento académico en relación con la localización del colegio (Madrid o Cantabria) (Tabla 6.11), se aprecia que no existen diferencias significativas ni en el autoconcepto ni en la orientación escolar; ambos grupos alcanzan puntuaciones medias muy similares y poco relevantes en todos los casos.

**TABLA 6.11. Diferencias de puntuaciones en función de la Comunidad Autónoma (B.U.P.)**

COMUNIDAD AUTÓNOMA		
VARIABLES CONSIDERADAS	MADRID	CANTABRIA
VALORES	N = 433 258.6072	N = 644 264.3199
AUTOCONCEPTO	N = 399 35.7544	N = 553 36.3707
ORIENTACION	N = 476 48.7773	N = 685 48.0993
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 301 2.8804	N = 540 2.2611

**TABLA 6.11 (continuación)**

COMUNIDAD AUTÓNOMA		
VARIABLES CONSIDERADAS	TOTAL	F
VALORES	N = 1087 261.9917	**14.2421
AUTOCONCEPTO	N = 952 36.1124	1.5294
ORIENTACION	N = 1161 48.3773	2.6751
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 841 2.4828	**42.4242

\*  $p < 0.05$     \*\*  $p < 0.01$

No obstante, existen aspectos cuyas puntuaciones son relevantes al ofrecer diferencias significativas entre Madrid y Cantabria. Así, la diferencia en valores es significativa ( $F=14.2421$ ,  $p<0.05$ ), presentando el grupo de Cantabria una puntuación media superior a la de Madrid (264.3199 y 258.6072 respectivamente), lo cual supone una mayor consolidación del sistema de valores. E igualmente existe una diferencia significativa en relación al rendimiento académico ( $F=42.4242$ ,  $p<0.05$ ).

En la tabla 6.12 se indican los resultados de las diferencias de medias llevadas a cabo entre los alumnos de B.U.P. en cuyo centro de enseñanza existe Departamento de Orientación y los que no disfrutaron de éste.

**TABLA 6.12. Diferencias de puntuaciones en función de la existencia o no de departamento de orientación (B.U.P.)**

EXISTENCIA DE ORIENTACION		
VARIABLES CONSIDERADAS	SIN ORIENTACION	CON ORIENTACION
VALORES	N = 468 257.7073	N = 619 265.2310
AUTOCONCEPTO	N = 416 35.9880	N = 536 36.2090
ORIENTACION	N = 502 48.2251	N = 659 48.4932
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 313 2.7348	N = 528 2.3333

**TABLA 6.12 (continuación)**

EXISTENCIA DE ORIENTACION		
VARIABLES CONSIDERADAS	TOTAL	F
VALORES	N = 1087 261.9917	**25.3383
AUTOCONCEPTO	N = 952 36.1124	0.1984
ORIENTACION	N = 1161 48.3773	0.4234
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 841 2.4828	**17.6198

\*  $p < 0.01$

Se observa, en general, una ligera superioridad en las puntuaciones medias de aquellos alumnos que se beneficiaron de una orientación escolar, excepto en el rendimiento académico que, a nivel de significación  $p=0.000$ , presenta una puntuación media mayor en los alumnos sin orientación escolar ( $N=313$ ) que en los que tuvieron orientación ( $N=528$ ): 2.7 en los primeros y 2.3 en los segundos.

Sorprende bastante el hecho de que obtengan mejor rendimiento académico los alumnos de centros en los que no existe Departamento de Orientación. En relación a otros aspectos como el autoconcepto o adaptación escolar no se constatan diferencias significativas entre los dos grupos. Sin embargo, sí parece que la existencia del Departamento de Orientación influya en la

configuración y estabilidad del sistema de valores de los alumnos de B.U.P., apreciándose diferencias significativas ( $F=25.33$ ,  $p=0.000$ ) entre los alumnos que reciben orientación escolar con una puntuación media de 265.2310 y los que no la tienen 257.7073.

Por otra parte, en estos ANOVAS sí es posible hablar de homocedasticidad de varianzas al no existir diferencias significativa en las pruebas de Cochran y Bartlett.

La tabla 6.13 muestra los resultados de los análisis de varianza realizados con las puntuaciones de autoconcepto, sistema de valores, rendimiento académico y adaptación escolar en relación con el tipo de colegio: público o privado.

**TABLA 6.13. Diferencias de puntuaciones en función del tipo de centro (B.U.P.)**

VARIABLES CONSIDERADAS	TIPO DE CENTRO	
	PUBLICO	PRIVADO
VALORES	N = 550 261.9982	N = 537 261.9851
AUTOCONCEPTO	N = 470 36.2128	N = 482 36.0145
ORIENTACION	N = 590 47.8814	N = 571 48.8897
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 369 2.3469	N = 472 2.5890

**TABLA 6.13. (continuación)**

VARIABLES CONSIDERADAS	TIPO DE CENTRO	
	TOTAL	F
VALORES	N = 1087 261.9917	.0001
AUTOCONCEPTO	N = 952 36.1124	.1622
ORIENTACION	N = 1161 48.3773	*6.1305
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 841 2.4828	*6.6656

\*  $p < 0.05$



No se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones referidas a estabilidad del sistema de valores y configuración del autoconcepto de aquellos alumnos que asisten a centros privados y los que lo hacen a centros públicos.

Por el contrario, sí existen diferencias significativas en cuanto a la adaptación escolar ( $F=6.1305$ ,  $p=0.0134$ ). Así, los alumnos de centros públicos muestran una puntuación media de 47.8814 y los de centros privados de 48.8897, constatándose una diferencia de puntuaciones a favor de los colegios privados.

Asimismo, el rendimiento académico indica diferencias significativa ( $F=6.6656$ ,  $p=0.0100$ ), observándose una mayor puntuación en los alumnos que asisten a centros privados (2.5890) frente a los que asisten a centros públicos (2.3469).

En los ANOVAS realizados en función de la confesión del colegio (seglar o religioso) y las puntuaciones medias de autoconcepto, sistema de valores y adaptación escolar (Tabla 6.14) no se aprecian diferencias significativas, pudiéndose concluir, por tanto, que la diferencia de puntuaciones entre los alumnos de centro religioso y los de centro seglar no es relevante, en este aspecto.

Por el contrario, en el análisis de varianza entre la confesionalidad del colegio y el rendimiento académico sí se destacan diferencias significativas ( $F=7.8613$ ,  $p<0.0050$ ), siendo el grupo con una puntuación media más elevada el perteneciente al tipo seglar; a pesar de ser la diferencia pequeña a nivel de puntuaciones, estadísticamente los alumnos de los colegios seglares presentan en esta investigación un rendimiento escolar superior a los alumnos de los colegios religiosos.

**TABLA 6.14. Diferencias de puntuaciones en función de la confesionalidad del centro (B.U.P.)**

CONFESIONALIDAD DEL CENTRO		
VARIABLES CONSIDERADAS	SEGLAR	RELIGIOSO
VALORES	N = 789 261.6160	N = 298 262.9866
AUTOCONCEPTO	N = 689 36.0581	N = 263 36.2548
ORIENTACION	N = 842 48.2898	N = 319 48.6082
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 590 2.5678	N = 251 2.2829

TABLA 6.14. (continuación)

VARIABLES CONSIDERADAS	TIPO DE CENTRO	
	TOTAL	F
VALORES	N = 1087 261.9917	.6673
AUTOCONCEPTO	N = 952 36.1124	.1277
ORIENTACION	N = 1161 48.3773	.4849
RENDIMIENTO ACADEMICO	N = 841 2.4828	*7.8613

\*  $p < 0.05$ 

## 6.6. Análisis de puntuaciones medias según niveles educativos

En este epígrafe se analizarán conjuntamente las puntuaciones medias alcanzada por las muestras de E.G.B. y B.U.P. Trataremos únicamente de los datos obtenidos únicamente con los cuestionarios de autoconcepto y orientación ya que son los dos que se han aplicado a ambos grupos.

En relación con el **autoconcepto**, se dan una serie de diferencias significativas, con una  $p \leq 0.05$ , entre ambas muestras. Aunque la media general de E.G.B. es más alta que la de B.U.P., en un análisis más detallado, se pueden observar una serie de items en los que alcanzan puntuaciones más elevadas los alumnos de B.U.P. Las diferencias estadísticamente significativas a su favor aparecen en los siguientes items: 3, 9, 11, 15, 16, 17, 23, 26, 32, 34, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 58.

Por su parte, los alumnos de E.G.B. alcanzan puntuaciones medias estadísticamente significativas a su favor en los items : 24, 27, 28, 29, 47, 49, 57.

Se expresa, por tanto, un sentimiento de autosuficiencia y confianza en sí mismo más alto en los estudiantes de mayor edad.

Mientras que la media de los de E.G.B. es más alta en lo que se refiere a sentirse una persona feliz (ítem 24), agradarle todas la personas que conoce (ítem 27), gustarle que le pregunten en clase (ítem 28), considerar que se comprenden bien a sí mismos (ítem 29), sentirse comprendidos por sus padres (ítem 47) y por los profesores (ítem 49), o tener pocas preocupaciones (ítem 57). Todo ello es una clara manifestación de las características diferenciales de la personalidad del alumno de octavo de E.G.B. que presenta perfiles madurativos peculiares y, lógicamente, distintos a los de los alumnos de B.U.P.

En lo relativo a la problemática de la **orientación**, también se presentan diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de una y otra muestra.

- Items con diferencias significativas ( $p \leq 0.01$ ) a favor de los alumnos de E.G.B.: 7, 10, 12, 14, 15.
- Items con diferencias significativas ( $p \leq 0.01$ ) a favor de los alumnos de B.U.P.: 4, 7, 15.

En conclusión, a los alumnos de B.U.P. les importa más su rendimiento escolar (ítem 4), saben mejor cómo comportarse con los profesores (ítem 7), y sienten menos inseguridad respecto a la elección profesional (ítem 15). En relación con estos aspectos, es curioso que cuanto más lejos están de la elección de carrera, manifiesten que saben mejor lo que les exige la carrera que pueden hacer (ítem 10) como es el caso de los alumnos de E.G.B. que puntúan más alto en este ítem, a la vez que manifiestan menos temor por ser admitidos en la carrera que desean estudiar (ítem 12) y están menos inseguros ante la Selectividad (ítem 14). El hecho de que se hayan producido este tipo de respuestas apunta claramente en la dirección de una falta de adecuación de este cuestionario (especialmente en los ítems que hacen referencia a la carrera) para los alumnos de E.G.B. No obstante, hay una correlación altamente positiva entre el rendimiento y los resultados habidos en el cuestionario de Orientación en E.G.B.

## CAPITULO 7

# ANALISIS DE LOS CUESTIONARIOS

El análisis se ha centrado en comprobar la fiabilidad de los cuatro cuestionarios utilizados así como en el análisis factorial del de valores.

### 7.1. Fiabilidad de los cuestionarios utilizados

Dentro del ámbito del diagnóstico y corrección de necesidades de orientación en E.G.B. y B.U.P. resulta necesario ir propiciando la creación de instrumentos adecuados, así como un conocimiento cada vez más profundo y riguroso de los ya existentes. En este apartado se analizan brevemente determinadas características de los cuestionarios utilizados en esta investigación.

Para comprobar la fiabilidad de los cuestionarios realizamos un análisis de la fiabilidad en las dos muestras, 8º de E.G.B. (N=1043) y B.U.P. (N=1232). Utilizamos para ello el alfa de Cronbach. Los resultados fueron los siguientes:

**TABLA 7.1. Fiabilidad de los cuestionarios en E.G.B. y B.U.P. según el alfa de Cronbach.**

	E.G.B.		B.U.P.	
	N	ALFA	N	ALFA
Lugar de control	891	.5358	-	-
Autoconcepto	893	.8580	952	.8295
Orientación	987	.4898	1.161	.5519
Valores	-	-	1.087	.9067

Como era de esperar en cuestionarios tan elaborados como el de autoconcepto de Coopersmith y el *locus of control* de No-

wicki, los resultados de los análisis de fiabilidad dan coeficientes elevados. También el de valores de Mitchell, a pesar de ser de reciente creación, arroja un índice de fiabilidad muy alto. No ocurre así con la adaptación realizada en el cuestionario de orientación del alemán Martin cuya fiabilidad resulta ser bastante baja, aunque con ciertas diferencias entre la muestra de E.G.B. y B.U.P. A nuestro juicio este cuestionario se adapta mejor a las necesidades de alumnos de B.U.P. que de E.G.B. ya que algunos ítems se refieren a experiencias desconocidas en este nivel educativo.

## **7.2. Análisis factorial de la escala de valores**

Con el fin de resumir la información contenida en la matriz de datos, se procedió a la realización de un análisis factorial (AF). El método seguido ha sido el de componentes principales, tomando como punto de partida la matriz de correlaciones. Como ya se ha expuesto, gran parte de las variables incluidas en este análisis estaban intercorrelacionadas con una significación a un nivel de probabilidad muy próximo a cero. Al comienzo del AF, se realizó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), para ver si era adecuado este tipo de análisis factorial. También, el test de esfericidad de Bartlett sirvió para indicar que la matriz de datos era adecuada antes de proceder al análisis factorial. En la tabla 7.2, aparece la estadística descriptiva del cuestionario de valores.

El análisis de los componentes principales utilizado es uno de los métodos pioneros del análisis multivariable. Lo que hace es condensar la matriz de correlaciones de las variables en unos "componentes principales" de la variabilidad total. Por tanto, transforma un conjunto de variables intercorrelacionadas en otro conjunto de variables no correlacionadas llamadas factores. Los factores son una combinación lineal de las variables originales.

En este procedimiento, el primer componente que se extrae es el que resume lo mejor posible la información contenida en la matriz de datos original; es decir, el que contribuye mejor a explicar la varianza total. El segundo componente principal es el que resume lo mejor posible la información restante, pudiendo continuar la secuencia hasta explicar la varianza total. En rela-

ción con el número de factores a conservar hay diversos criterios, uno de los más generalizados es el que indica que se conserven solamente aquellos componentes principales cuyos valores propios (**eigenvalues**) son mayores que la unidad.

En este análisis factorial de la escala de valores aparecen, en principio, doce componentes principales que explicarían el 100 por ciento de la varianza. La matriz factorial obtenida presenta un primer factor que explica el 32,71 por ciento de la varianza. Si se tiene en cuenta un segundo factor, se explicaría el 48,49 por ciento de la varianza, etc. como puede verse en la tabla 7.3.

En un análisis posterior, se decidió trabajar con los siete factores primeros, ya que vienen a explicar el 80,76 por ciento de la varianza lo que permite reducir la prueba significativamente. En la tabla 7.4 pueden apreciarse los estadísticos del análisis factorial de la escala de valores y la carga de cada uno de los factores. A la proporción de varianza explicada por los factores comunes se le denomina comunalidad.

La comunalidad puede oscilar entre cero y uno, por lo que los resultados obtenidos en este caso no son muy altos. En la tabla 7.5 se puede apreciar la carga de las distintas variables en los correspondientes factores, lo cual permite una mejor interpretación de los factores ya que las variables que están significativamente cargadas en un factor no lo están en otro. Como puede apreciarse la solución factorial encontrada nos lleva al planteamiento de la tabla número 7.6.

Dado el elevado número de factores considerados y teniendo en cuenta la matriz factorial expuesta en la tabla 7.3, decidimos considerar únicamente los siete primeros factores que vendrían a explicar un 80,76 por ciento de la varianza total. En consecuencia, un cuestionario adecuado incluiría los siete factores denominados según el tipo de valor que representan: Factor I Trascendentes, Factor II Egocéntricos, Factor III Prestigio Social, Factor IV Religiosos, Factor V altruistas, Factor VI Materialistas, Factor VII Individualistas. Por tanto, sólo con los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16, 17, 23, 24, 26, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 50, 53 y 54 se podría facilitar el 80,76 por ciento de la información que facilita el cuestionario completo. En este sentido, otro aspecto importante a considerar es la reducción del cuestionario.

TABLA 7.2. Estadísticos descriptivos. Análisis factorial de la escala de valores

BMDP4M AN. FACTORIAL DE VALORES BUP  
STATISTICS FOR EACH VARIABLE

VARIABLE	MEAN	STANDARD DEVIATION	CORRELATION OF VARIATION	SMALLEST VALUE	LARGEST VALUE	SMALLEST SCORE	LARGEST SCORE	DIFFERENCE FOR SMALLEST	DIFFERENCE FOR LARGEST	PERCENT STANDARD SCORES	PERCENT STANDARD SCORES	PERCENT STANDARD SCORES	PERCENT STANDARD SCORES
1VARI 1	5.65501	0.66871	0.118251	1.0000	6.0000	-6.96	6.0000	626	626	0.52	0.52	3	3
2VARI 2	5.19227	0.86406	0.166413	1.0000	6.0000	-4.85	6.0000	605	605	0.93	0.93	6	6
3VARI 3	5.41582	0.88159	0.162781	1.0000	6.0000	-5.01	6.0000	49	49	0.66	0.66	3	3
4VARI 4	5.65685	0.62852	0.111107	1.0000	6.0000	-7.41	6.0000	1204	1204	0.55	0.55	3	3
5VARI 5	5.06348	0.96658	0.190892	1.0000	6.0000	-4.20	6.0000	75	75	0.97	0.97	6	6
6VARI 6	5.61546	0.76241	0.135770	1.0000	6.0000	-6.05	6.0000	423	423	0.50	0.50	2	2
7VARI 7	5.37810	0.90303	0.167909	1.0000	6.0000	-4.85	6.0000	77	77	0.69	0.69	1	1
8VARI 8	5.29991	1.06248	0.196698	1.0000	6.0000	-4.12	6.0000	214	214	0.67	0.67	4	4
9VARI 9	4.89604	0.97068	0.198258	1.0000	6.0000	-4.01	6.0000	79	79	1.14	1.14	7	7
10VARI 10	3.30635	1.46321	0.445569	1.0000	6.0000	-1.57	6.0000	1	1	1.83	1.83	8	8
11VARI 11	3.93744	1.45647	0.369903	1.0000	6.0000	-2.02	6.0000	37	37	1.42	1.42	10	10
12VARI 12	5.57222	0.97580	0.175119	1.0000	6.0000	-4.69	6.0000	78	78	0.44	0.44	1	1
13VARI 13	4.69549	1.24975	0.266160	1.0000	6.0000	-2.96	6.0000	58	58	1.04	1.04	3	3
14VARI 14	5.35235	0.82884	0.154855	1.0000	6.0000	-5.25	6.0000	423	423	0.78	0.78	7	7
15VARI 15	5.02392	1.10722	0.220391	1.0000	6.0000	-3.63	6.0000	2	2	0.88	0.88	4	4
16VARI 16	5.15363	0.93988	0.182372	1.0000	6.0000	-4.42	6.0000	1088	1088	0.90	0.90	4	4
17VARI 17	4.88132	1.03248	0.211516	1.0000	6.0000	-3.76	6.0000	181	181	1.08	1.08	8	8
18VARI 18	4.11224	1.36803	0.337536	1.0000	6.0000	-2.24	6.0000	1	1	1.36	1.36	13	13
19VARI 19	5.69089	0.67318	0.118290	1.0000	6.0000	-6.97	6.0000	195	195	0.46	0.46	1	1
20VARI 20	4.01380	1.58515	0.394925	1.0000	6.0000	-1.90	6.0000	2	2	1.25	1.25	4	4
21VARI 21	4.38178	1.26889	0.289584	1.0000	6.0000	-2.67	6.0000	73	73	1.28	1.28	2	2
22VARI 22	5.31831	0.93424	0.175665	1.0000	6.0000	-4.62	6.0000	60	60	0.73	0.73	4	4
23VARI 23	5.58326	0.73345	0.131366	1.0000	6.0000	-6.25	6.0000	619	619	0.57	0.57	3	3
24VARI 24	4.35511	1.41126	0.324047	1.0000	6.0000	-2.38	6.0000	1	1	1.17	1.17	4	4
25VARI 25	4.52622	1.23149	0.272080	1.0000	6.0000	-2.86	6.0000	103	103	1.20	1.20	1	1
26VARI 26	5.29163	0.91168	0.173610	1.0000	6.0000	-4.67	6.0000	200	200	0.77	0.77	3	3
27VARI 27	4.98620	1.03386	0.207345	1.0000	6.0000	-3.86	6.0000	58	58	0.98	0.98	7	7

TABLA 7.2. (continuación)

VARIABLE	MEAN	STANDARD DEVIATION	CORRELATION COEFFICIENT ON VARIATION	SMALLEST VALUE	SMALLEST STANDARD SCORE	FIRST CASE FOR ANALYSIS	LABORATORY VALUE	LARGEST STANDARD SCORE	FIRST CASE FOR ANALYSIS
28VARI28	5.52714	0.79185	0.143266	1.0000	-5.72	920	6.0000	0.60	3
29VARI29	4.99356	0.95427	0.191101	1.0000	-4.18	226	6.0000	1.05	7
30VARI30	5.73229	0.59083	0.103070	1.0000	-8.01	920	6.0000	0.45	3
31VARI31	5.16651	0.11942	0.216668	1.0000	-3.72	215	6.0000	0.74	3
32VARI32	5.48942	0.83854	0.152756	1.0000	-5.35	40	6.0000	0.61	3
33VARI33	4.46918	1.35595	0.303400	1.0000	-2.56	109	6.0000	1.13	7
34VARI34	3.64121	1.44833	0.397761	1.0000	-1.82	2	6.0000	1.63	4
35VARI35	4.02116	1.66497	0.414051	1.0000	-1.81	77	6.0000	1.19	2
36VARI36	3.36155	1.61340	0.479957	1.0000	-1.46	6	6.0000	1.64	2
37VARI37	1.73597	1.11462	0.642073	1.0000	-0.66	1	6.0000	3.83	58
38VARI38	3.81877	1.73770	0.455043	1.0000	-1.62	1	6.0000	1.26	2
39VARI39	3.25023	1.50259	0.462302	1.0000	-1.50	10	6.0000	1.83	7
40VARI40	4.41582	1.26216	0.285826	1.0000	-2.71	1	6.0000	1.26	7
41VARI41	3.98620	1.32019	0.331190	1.0000	-2.26	17	6.0000	1.53	7
42VARI42	5.46458	0.73104	0.133779	1.0000	-6.11	102	6.0000	0.73	4
43VARI43	5.12787	0.96972	0.189107	1.0000	-4.26	707	6.0000	0.90	4
44VARI44	5.00920	1.05376	0.210365	1.0000	-3.80	1	6.0000	0.94	4
45VARI45	4.89328	1.06494	0.217632	1.0000	-3.66	138	6.0000	1.04	7
46VARI46	4.54694	1.33722	0.294480	1.0000	-2.65	17	6.0000	1.09	4
47VARI47	5.31647	0.89871	0.169042	1.0000	-4.80	17	6.0000	0.76	4
48VARI48	4.11408	1.44508	0.351253	1.0000	-2.15	17	6.0000	1.31	7
49VARI49	5.05980	1.03133	0.203828	1.0000	-3.94	278	6.0000	0.91	4
50VARI50	4.74885	1.12907	0.237757	1.0000	-3.32	492	6.0000	1.11	10
51VARI51	4.91260	1.28337	0.261241	1.0000	-3.05	66	6.0000	0.85	3
52VARI52	5.04692	0.93263	0.184793	1.0000	-4.34	200	6.0000	1.02	7
31VARI53	5.00736	1.03881	0.207458	1.0000	-3.86	1	6.0000	0.96	4
54VARI54	4.28519	1.74993	0.408366	1.0000	-1.88	2	6.0000	0.98	1
55VARI55	4.50046	1.15540	0.256729	1.0000	-3.03	25	6.0000	1.30	19

CASE NUMBERS ABOVE REFER TO DATA MATRIX BEFORE ANY CASES HAVE BEEN DELETED DUE TO MISSING DATA. CASES WITH ZERO WEIGHTS ARE NOT INCLUDED.



TABLA 7.3. Varianza explicada por cada factor

FACTOR	CUMULATIVE PROPORTION OF VARIANCE		CANTIDAD TITELA
	VARIANZA EXPLICADA	IN DATA SPACE BY FACTOR SPACE	
1	9.4932	0.1726	0.3271
2	4.5791	0.2559	0.4849
3	2.8906	0.3084	0.5845
4	2.0842	0.3463	0.6564
5	1.6449	0.3762	0.7130
6	1.5082	0.4036	0.7650
7	1.2350	0.4261	0.8076
8	1.2165	0.4482	0.8495
9	1.1465	0.4691	0.8890
10	1.1258	0.4895	0.9278
11	1.0800	0.5092	0.9650
12	1.0155	0.5276	1.0000
13	0.9875	0.5456	
14	0.9339	0.5626	
15	0.9060	0.5790	
16	0.8766	0.5950	
17	0.8689	0.6108	
18	0.8512	0.6262	
19	0.8211	0.6412	
20	0.8180	0.6560	
21	0.7889	0.6704	
22	0.7538	0.6841	
23	0.7520	0.6978	
24	0.7358	0.7111	
25	0.7245	0.7243	
26	0.7016	0.7371	
27	0.6918	0.7497	
28	0.6800	0.7620	
29	0.6666	0.7741	
30	0.6492	0.7859	
31	0.6250	0.7973	
32	0.6198	0.8086	
33	0.6052	0.8196	
34	0.5960	0.8304	
35	0.5699	0.8408	
36	0.5617	0.8510	
37	0.5411	0.8600	
38	0.5390	0.8706	
39	0.5316	0.8803	
40	0.5027	0.8894	
41	0.4962	0.8985	
42	0.4903	0.9074	
43	0.4740	0.9160	
44	0.4686	0.9245	
45	0.4579	0.9328	
46	0.4476	0.9410	
47	0.4354	0.9489	
48	0.4250	0.9566	
49	0.4091	0.9641	
50	0.3981	0.9713	
51	0.3793	0.9782	
52	0.3702	0.9849	
53	0.3480	0.9912	
54	0.2675	0.9965	
55	0.1942	1.0000	

THE VARIANCE EXPLAINED BY EACH FACTOR IS THE EIGENVALUE FOR THAT FACTOR (IF POSITIVE).  
TOTAL VARIANCE IS DEFINED AS THE SUM OF THE POSITIVE EIGEN VALUES OF THE CORRELATION MATRIX

TABLA 7.4. Matriz factorial

BMDP4M AN. FACTORIAL DE VALORES BUP

FACTOR SCORE COVARIANCE (COMPUTED FROM FACTOR SCORES)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FACTOR-1	1.000											
FACTOR-2	0.000	1.000										
FACTOR-3	-0.000	0.000	1.000									
FACTOR-4	0.000	-0.000	0.000	1.000								
FACTOR-5	0.000	0.000	0.000	-0.000	1.000							
FACTOR-6	0.000	0.000	-0.000	0.000	-0.000	1.000						
FACTOR-7	-0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	0.000	1.000					
FACTOR-8	0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	-0.000	-0.000	1.000				
FACTOR-9	0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	-0.000	0.000	0.000	1.000			
FACTOR-10	0.000	-0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	-0.000	0.000	0.000	1.000		
FACTOR-11	0.000	-0.000	0.000	0.000	-0.000	0.000	0.000	0.000	-0.000	0.000	1.000	
FACTOR-12	0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	0.000	-0.000	-0.000	0.000	-0.000	0.000	1.000



TABLA 7.5. (continuación)

BMDP4M AN. FACTORIAL DE VALORES BUP  
SORTED ROTATED FACTOR LOADINGS (PATTERN)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VAR27	0.311	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.599	0.000
VAR30	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.568	0.000
VAR43	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.690
VAR28	0.292	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.323	0.582
VAR34	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.267	0.000	0.000	0.000
VAR20	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR33	0.000	0.000	0.278	0.463	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.300
VAR31	0.000	0.464	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.434
VAR14	0.000	0.463	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.252	0.000
VAR12	0.000	0.000	0.000	0.337	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR21	0.376	0.000	0.000	0.000	0.484	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR22	0.421	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.387	0.000
VAR25	0.480	0.000	0.381	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR10	0.000	0.000	0.433	0.000	0.000	0.272	0.282	0.000	0.000	0.000
VAR18	0.000	0.000	0.390	0.000	0.000	0.338	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR42	0.294	0.316	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.378	0.000
VAR29	0.379	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.476	0.000	0.000
VAR11	0.386	0.000	0.270	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VAR45	0.286	0.000	0.000	0.285	0.000	0.000	0.000	0.364	0.000	0.000
VAR46	0.000	0.000	0.383	0.000	0.000	0.265	0.000	0.415	0.000	0.000
VAR19	0.000	0.420	0.000	0.000	0.000	0.000	0.730	0.253	0.000	0.000
VAR48	0.000	0.000	0.265	0.308	0.350	0.000	0.668	0.295	-0.277	0.000
VAR49	0.000	0.000	0.258	0.000	0.263	0.000	0.614	0.000	0.000	0.000

TABLA 7.6. Factores de la escala de valores

<b>NUMERO DE FACTOR</b>	<b>PUEDA CONCEBIRSE COMO</b>	<b>ITEMS CON ALTA SATURACION</b>
I	Trascendentes	2, 5, 7, 9, 16, 17
II	Egocéntricos	1, 3, 4, 6
III	Prestigio Social	44, 24, 53
IV	Religiosos	35, 54
V	Altruistas	40, 50, 41
VI	Materialistas	26, 51, 23
VII	Individualistas	38, 37, 36, 39
VIII	Riesgo/Aventura	47
IX	Relaciones Sociales	27, 30
X	Ecologistas	43, 28
XI	Hedonistas	34
XII	Intimistas	20

## CAPITULO 8

# APLICACION DEL MODELO DE INTERVENCION Y ANALISIS DE RESULTADOS PRE Y POST -TESTS

Una vez recogidos datos acerca de la situación real de ambas muestras en relación a unas supuestas necesidades de orientación identificadas a través de las variables elegidas, el paso siguiente era la intervención. De este modo, el objetivo posterior fue la aplicación del modelo del profesor-orientador en una serie de centros escolares. Aunque no es éste el lugar apropiado para explicar su contenido teórico y práctico (cfr. Gordillo, 1983, 1988) basta decir que consiste en la capacitación del profesor para que actúe como orientador, colaborando de un modo eficaz con el Orientador escolar donde exista esta figura. Basándonos en los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados en la 1ª etapa, planteamos un diseño “antes-después” a fin de evaluar los resultados de la intervención. Para ello se contó con la colaboración voluntaria de profesores de E.G.B. y B.U.P. que, después de participar en los cursos de formación, mantuvieron un seminario permanente y recibieron el apoyo y asesoramiento del equipo de desarrollo de la investigación en la aplicación del modelo y la homogeneización de los criterios de actuación.

El “tratamiento” requirió el análisis del grupo de clase –partiendo de las variables seleccionadas– y el estudio de casos de aquellos sujetos que a juicio del *profesor-orientador* requerían una ayuda específica. Tanto a nivel de grupo como a nivel individual se acordaron conjuntamente las medidas a tomar, siendo el profesor el responsable de aplicarlas en su grupo de clase.

La muestra estuvo compuesta por seis centros de E.G.B. y cuatro centros de B.U.P., obteniéndose los datos necesarios para esta 2ª fase de un total de 170 alumnos de E.G.B. y 110 de B.U.P. (N=280).

## 8.1. Comparación de los resultados del cuestionario de lugar de control en alumnos de E.G.B. antes y después del modelo de intervención

En la muestra de 170 alumnos de E.G.B., las puntuaciones medias del cuestionario de **lugar de control** tuvieron un rango de 15 a 40. Tras la aplicación del modelo de intervención el rango varió de 13 a 52, esto es, se amplió tanto por arriba como por abajo (véase tabla 8.1). En la tabla aparecen los porcentajes de sujetos y las puntuaciones medias obtenidas antes y después del modelo de intervención.

**TABLA 8.1.** Porcentajes obtenidos por alumnos de E.G.B. en el cuestionario de lugar de control (pre y post-tests).

Puntuación media en el cuestionario de lugar de control	% Pre-Test	% Post-Test
13	—	1,2
15	0,6	—
16	0,6	—
17	2,4	1,2
18	1,2	—
19	0,6	1,8
20	2,9	2,9
21	2,9	2,9
22	6,5	4,1
23	6,5	5,3
24	9,4	7,6
25	8,8	7,1

Puntuación media en el cuestionario de lugar de control	% Pre-Test	% Post-Test
26	10,6	7,6
27	8,2	9,4
28	11,8	5,9
29	8,2	11,2
30	11,2	9,4
31	3,5	4,1
32	2,8	3,5
33	—	4,7
34	1,8	1,8
35	—	2,4
36	—	1,2
37	—	1,8
38	—	0,6
40	0,6	0,6
47	—	0,6
49	—	0,6
52	—	0,6

Aunque sería interesante estudiar cada caso de un modo individual, nos referiremos solo al hecho de que la media de puntuaciones en el pre-test fue de 25,99, mientras que en el post-test (tras la puesta en práctica del modelo teórico) subió hasta 27,64, lo que significa que el lugar de control mejoró tras la intervención, esto es, se hizo más interno. Hubo, sin embargo, alumnos que empeoraron en esta variable.

## 8.2. Comparación de los resultados de autoconcepto en alumnos de E.G.B., antes y después del modelo de intervención

La puntuación media en el cuestionario de autoconcepto obtenida por los alumnos de E.G.B., antes del modelo de intervención fue de 36,41. Tras la aplicación del modelo, ascendió a 37,30. Esta diferencia puede considerarse significativa si se tiene



en cuenta la Prueba de Wilcoxon. Sin embargo, resulta aún más interesante constatar la variación experimentada por los intervalos de puntuaciones: el autoconcepto varía desde 17 hasta 55, lo que indica que desaparecieron las puntuaciones más bajas y se amplió el intervalo por el lado de las más altas. En definitiva, no sólo ascendió la media ligeramente, sino que el cambio cualitativo producido en el autoconcepto de los alumnos de E.G.B. ha sido relevante (cfr. tablas 8.2 y 8.3).

TABLA 8.2. Estadística descriptiva de los alumnos de E.G.B. en el cuestionario de autoconcepto (pre-test).

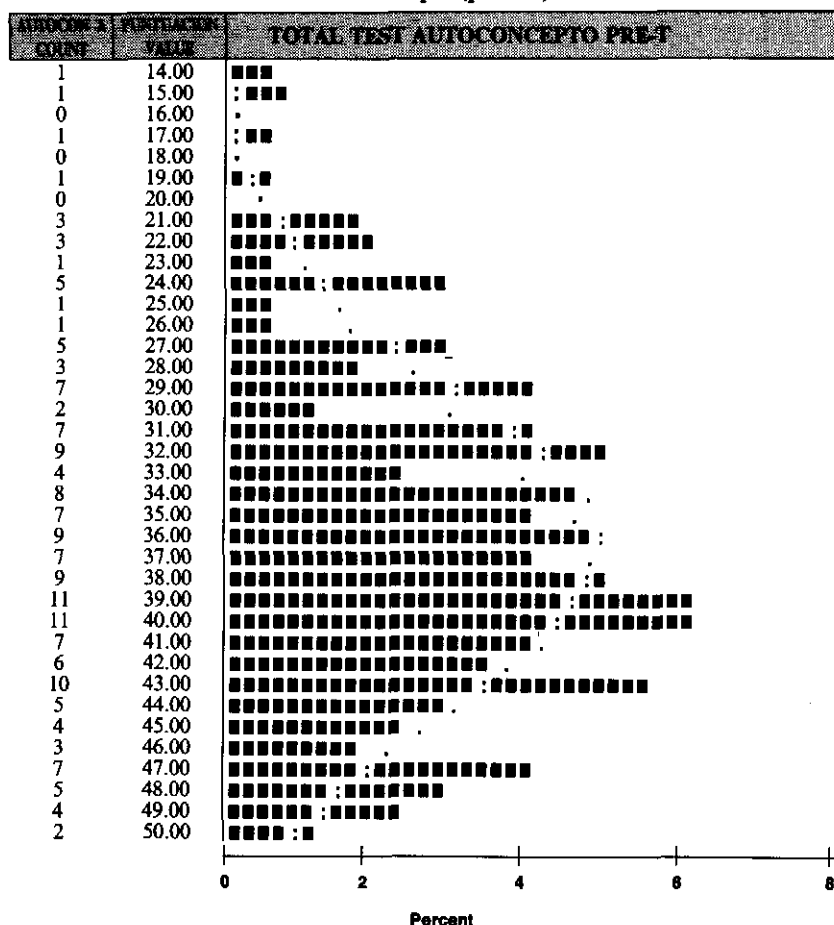


TABLA 8.2. (continuación).

Media:	36.412	Err Std	593	Mediana	37.000
Moda	39.000	Des Std	7.732	Varianza	59.782
Kurtosis	-.130	S E Kurt	.370	Skewness	-.492
S E Skew	.186	Rango	36.000	Mínimo:	14.000
Máximo:	50.000	Suma:	6190.000		
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
10.00	25.100	25.00	31.750	33.30	34.000
50.00	37.000	66.70	40.000	75.00	42.000
90.00	47.000				
Respuestas:	170	No contestan	0		

### 8.3. Comparación de los resultados del cuestionario de Orientación en alumnos de E.G.B., antes y después del modelo de intervención

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en el pre y post-test por el grupo de alumnos de E.G.B. objeto de la intervención.

Para una mejor comprensión de los resultados de este cuestionario, es preciso recordar que una puntuación elevada (TD) sería la acertada, excepto en los ítems 8, 10 y 13, en los que, por la manera de estar formulados, convendría que el alumno estuviese totalmente de acuerdo (TA).

Por los datos del post-test se puede inferir que, si bien, en determinados ítems, como el número 4 ("Mi rendimiento escolar no me importa") donde se manifiesta un cambio positivo entre los resultados obtenidos en el pre-test y en el post-test, en la mayoría de los ítems las diferencias no son, sin embargo, tan claras. No obstante, los porcentajes varían por lo general en un sentido positivo después de la aplicación del modelo de intervención.

**TABLA 8.3. Estadística descriptiva de los alumnos de E.G.B. en el cuestionario de autoconcepto (post-test)**

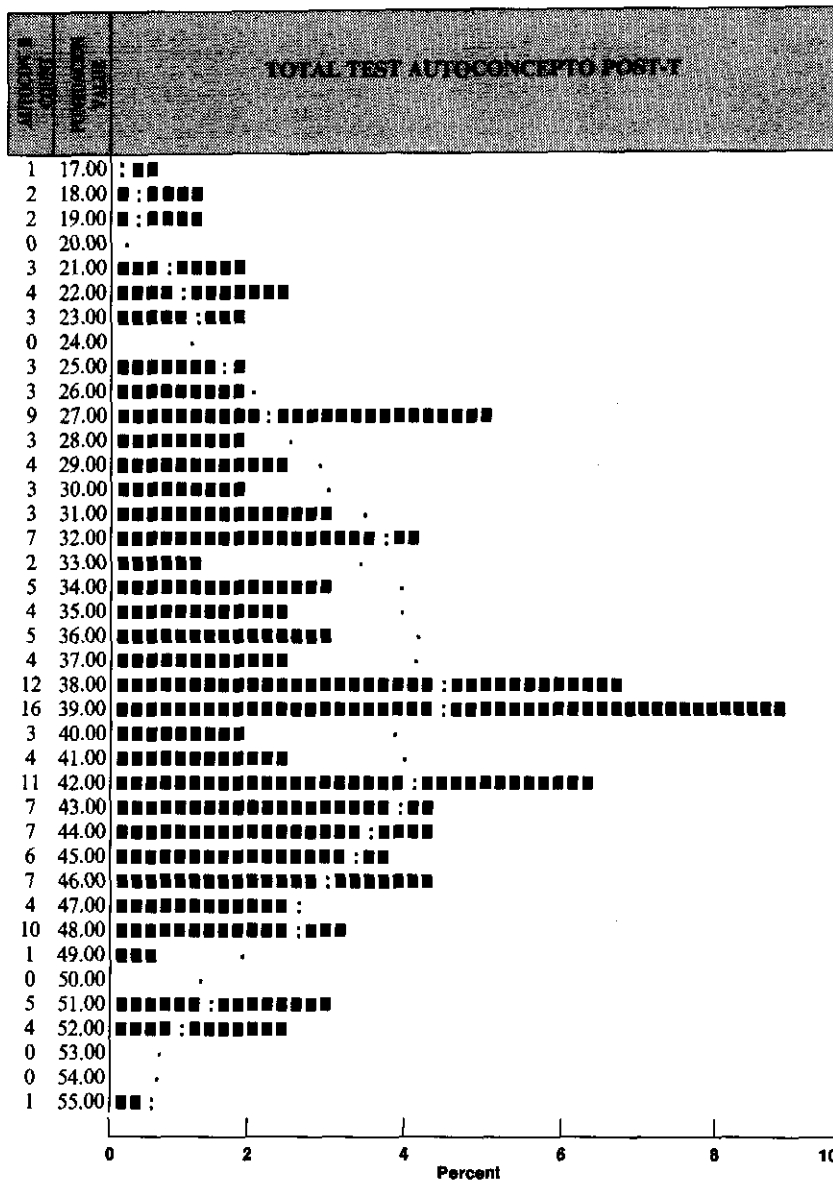


TABLA 8.3. (continuación)

Media:	37.306	Err Std	.666	Mediana	39.000
Moda	39.000	Des Std	8.686	Varianza	75.444
Kurtosis	-.633	S E Kurt	.370	Skewness	-.354
S E Skew	.186	Rango	38.000	Mínimo:	17.000
Máximo:	55.000	Suma:	6342.000		
<b>Percentile</b>	<b>Value</b>	<b>Percentile</b>	<b>Value</b>	<b>Percentile</b>	<b>Value</b>
10.00	25.100	25.00	31.000	33.30	34.000
50.00	39.000	66.70	42.000	75.00	44.000
90.00	48.000				

TABLA 8.4. Porcentajes de respuesta del cuestionario de orientación en alumnos de E.G.B. antes del modelo de intervención.

		PRE-TEST					
		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
1.	Me encuentro en el colegio bastante sólo:	1,8	2,9	5,3	24,7	65,3	0,0
2.	No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	4,4	18,2	10,6	31,8	34,1	1,2
3.	Me preocupan los problemas con mis padres:	48,8	30,0	5,9	4,7	10,6	0,0
4.	Mi rendimiento escolar no me importa:	4,1	1,8	18,8	73,5	1,8	0,0
5.	Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	11,8	25,5	14,1	22,9	25,9	0,0
6.	No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	17,6	20,0	27,1	16,5	18,2	0,6
7.	No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	15,3	27,1	20,0	22,9	14,1	0,6
8.	Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	7,1	16,5	9,4	30,0	36,5	0,6
9.	Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	35,3	32,4	18,8	7,1	6,5	0,0
10.	Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	9,4	18,2	29,4	18,8	23,5	0,6
11.	Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	32,4	29,4	27,2	14,1	4,1	0,0

PRE-TEST		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
12.	Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	24,7	17,6	25,9	15,3	16,5	0,0
13.	Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	8,8	20,0	42,9	14,1	14,1	0,0
14.	Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	25,3	29,4	27,2	14,1	4,1	0,0
15.	Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	7,0	12,4	22,9	24,1	32,9	0,0

TA: Totalmente de acuerdo

D: Desacuerdo

DA: De acuerdo

TD: Total desacuerdo

NS: No lo sé

NS/NC: No sabe/No contesta

**TABLA 8.5. Porcentajes de respuesta del cuestionario de orientación en alumnos de E.G.B. después del modelo de intervención.**

POST-TEST		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
1.	Me encuentro en el colegio bastante solo:	2,4	2,4	4,7	14,1	59,4	17,1
2.	No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	4,1	10,6	4,7	31,2	32,4	17,1
3.	Me preocupan los problemas con mis padres:	40,0	26,5	7,1	3,5	5,9	17,1
4.	Mi rendimiento escolar no me importa:	2,4	3,5	4,7	17,6	54,1	17,6
5.	Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	5,9	27,6	10,0	23,5	15,9	17,1
6.	No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	10,0	20,0	16,5	15,9	20,6	17,1
7.	No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	7,1	16,5	18,2	23,5	17,6	17,1
8.	Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	5,3	14,1	6,5	30,6	26,5	17,1
9.	Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	19,4	29,4	11,8	16,5	5,9	17,1
10.	Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	7,6	17,1	21,8	19,4	17,1	17,1

POST-TEST						
	TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
11. Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	16,5	27,6	16,5	14,1	7,6	17,6
12. Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	18,2	18,2	17,1	18,2	11,2	17,1
13. Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	9,4	13,5	24,1	22,4	13,5	17,1
14. Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	15,9	23,5	16,5	19,4	7,6	17,1
15. Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	8,2	5,3	15,3	24,1	29,4	17,6

TA: Totalmente de acuerdo

D: Desacuerdo

DA: De acuerdo

TD: Total desacuerdo

NS: No lo sé

NS/NC: No sabe/No contesta

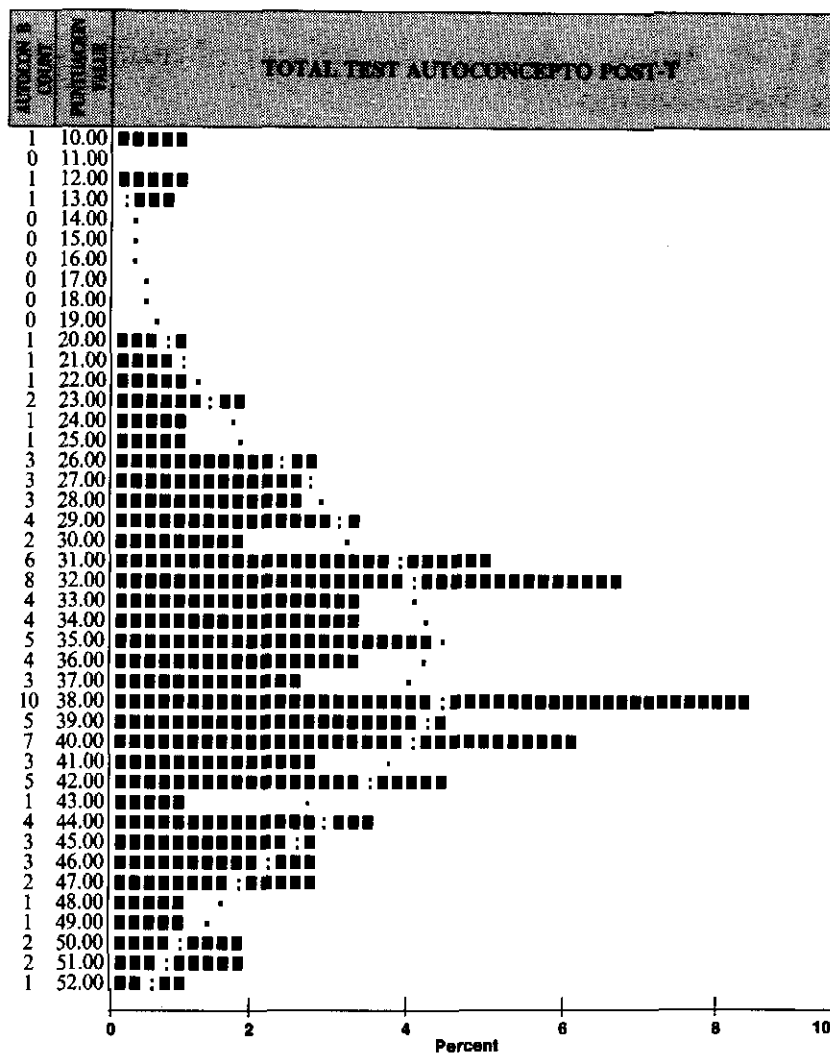
#### 8.4. Comparación de los resultados del cuestionario de autoconcepto en alumnos de B.U.P. antes y después del modelo de intervención

La puntuación media en el cuestionario de autoconcepto obtenida por los alumnos de B.U.P. varió significativamente tras la aplicación del modelo de intervención (34,01 en el pre-test y 35,67 en el post-test); sin embargo, contrariamente a lo ocurrido con los alumnos de E.G.B., el intervalo de puntuaciones en este cuestionario aumentó en su extremo más bajo; esto es, aparecieron un mayor número de sujetos con un autoconcepto más bajo tras el modelo de intervención. La única explicación que encontramos a este hecho es la posible modificación, a través de la intervención, de un excesivo optimismo y una confianza poco realista en sus posibilidades.

A continuación se muestra la distribución de los porcentajes de alumnos según las puntuaciones que tenían antes y después de la intervención (véanse las tablas 8.6 y 8.7).



**TABLA 8.7. Estadística descriptiva de los alumnos de B.U.P. en el cuestionario de autoconcepto (post-test).**



Media:	35.673	Err Std	.789	Mediana	36.000
Moda	38.000	Des Std	8.275	Varianza	68.479
Kurtosis	-.571	S E Kurt	.457	Skewness	-.493
S E Skew	.230	Rango	42.000	Mínimo:	10.000
Máximo:	52.000	Suma:	3924.000		



## 8.5. Comparación de los resultados del cuestionario de orientación en alumnos de B.U.P. antes y después de aplicar el modelo de intervención

Del mismo modo que se ha hecho con los alumnos de E.G.B., presentamos en la tabla siguiente el porcentaje de las respuestas dadas por los alumnos de B.U.P. en los diversos ítems del cuestionario, con la finalidad de comprobar los cambios habidos en el grupo.

**TABLA 8.8. Porcentajes de respuesta dada por los alumnos de B.U.P. en el cuestionario de orientación.**

		PRE-TEST					
		TA	DA	NS	D	FD	NS/NC
1.	Me encuentro en el colegio bastante solo:	4,5	1,8	10,0	20,0	62,7	0,9
2.	No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	20,9	22,7	13,6	25,5	25,5	1,8
3.	Me preocupan los problemas con mis padres:	50,9	30,0	5,5	2,7	10,0	0,9
4.	Mi rendimiento escolar no me importa:	2,7	0,0	1,8	10,8	83,6	0,9
5.	Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	8,2	17,3	17,3	28,2	28,2	0,9
6.	No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	23,6	18,2	20,9	12,7	23,6	0,9
7.	No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	21,8	18,2	20,9	22,7	14,5	1,8
8.	Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	19,1	5,5	10,0	31,8	32,7	0,9
9.	Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	28,2	24,5	14,5	18,2	13,6	0,9
10.	Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	21,8	13,6	29,1	16,4	16,4	2,7

PRE-TEST		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
11.	Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	21,8	32,7	14,5	19,1	10,0	1,8
12.	Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	29,1	28,2	20,9	10,0	10,0	1,8
13.	Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	15,5	20,9	35,5	11,8	14,5	1,8
14.	Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	33,6	31,8	12,7	10,9	10,0	0,9
15.	Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	39,1	38,2	11,8	4,5	5,5	0,9

POST-TEST		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
1.	Me encuentro en el colegio bastante solo:	0,0	3,6	5,5	28,2	62,7	0,0
2.	No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	9,1	20,9	10,9	22,7	36,4	0,0
3.	Me preocupan los problemas con mis padres:	50,0	20,9	10,9	22,7	36,4	0,0
4.	Mi rendimiento escolar no me importa:	1,8	1,8	0,0	20,9	75	0,9
5.	Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	8,2	16,4	11,8	31,8	30,9	0,9
6.	No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	19,1	20,0	14,5	18,2	28,2	0,0
7.	No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	10,0	17,3	22,7	30,9	19,1	0,0
8.	Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	14,5	8,2	10,0	26,4	40,9	0,0
9.	Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	22,7	21,8	12,7	22,7	18,2	1,8

FOKI-TEST		TA	DA	NS	D	TD	NS/NC
10.	Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	18,2	16,4	30,0	14,5	20,0	0,9
11.	Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	28,2	20,9	15,5	22,7	11,8	0,9
12.	Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	34,5	21,8	19,4	10,9	12,7	0,9
13.	Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	21,8	16,4	28,2	15,5	17,3	0,9
14.	Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	31,8	25,5	18,2	12,7	11,8	0,0
15.	Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	46,4	31,8	4,5	14,5	2,7	0,0

\*TA: Totalmente de acuerdo

D: Desacuerdo

DA: De acuerdo

TD: Total desacuerdo

NS: No lo sé

NS/NC: No sabe/No contesta

En la tabla anterior se aprecia cómo el perfil de los resultados obtenidos en el cuestionario de orientación va cambiando tras la intervención. Concretamente, se modifican favorablemente los resultados presentados en los ítems 1 ("Me encuentro en el colegio bastante solo), 2 ("No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase"), y 7 ("No sé como comportarme en los conflictos con los profesores"), manifestando mayor adaptación al centro educativo.

## 8.6. Análisis de los resultados del cuestionario de valores antes y después del modelo de intervención

Para analizar el cuestionario de valores nos basamos en los factores hallados en el análisis de componentes principales anteriormente realizado. Posteriormente, se aplicó la prueba de Wilcoxon para valorar los niveles de significación, obteniéndose así

una serie de datos cuyos resúmenes presentamos en las tablas siguientes.

En relación con lo que podríamos denominar valores “trascendentes” (ver tabla 8.9), es curioso notar que, en lo relativo a puntuaciones globales, bajan ligeramente las de la muestra tras la intervención. No obstante, y según la prueba de Wilcoxon, no se constatan diferencias significativas en este aspecto.

**TABLA 8.9. Estadística descriptiva de valores trascendentes. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

PRE-TEST			
Media:	5.18	Desviación Típica:	.51 Puntuación mín.: 3.16
Moda:	5.00	Error Standard:	.05 Puntuación máx.: 6.00
POST-TEST			
Media:	5.13	Desviación Típica:	.54 Puntuación mín.: 2.83
Moda	5.33	Error Standard:	.05 Puntuación máx.: 6.00
N = 107			
Prueba de Wilcoxon P = .27			

En la tabla número 8.10, se puede apreciar la estadística descriptiva y el nivel de significación de los valores “egocéntricos”. Las puntuaciones mínimas ascienden, mientras que la puntuación media baja en el post-test, sin embargo, no aparece una diferencia significativa entre el pre y el post-test a nivel estadístico.

**TABLA 8.10. Estadística descriptiva de valores egocéntricos. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

PRE-TEST			
Media:	4.53	Desviación Típica:	.41 Puntuación mín.: 2.25
Moda:	4.75	Error Standard:	.04 Puntuación máx.: 5.00
N = 110			
POST-TEST			
Media:	4.16	Desviación Típica:	.27 Puntuación mín.: 3.25
Moda	4.75	Error Standard:	.02 Puntuación máx.: 5.00
N = 107			
Prueba de Wilcoxon P = .13			

**TABLA 8.11. Estadística descriptiva de valores de prestigio social. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

<b>PRE-TEST</b>				
Media:	4.97	Desviación Típica:	1.01	Puntuación mín.: 2.00
Moda:	6.00	Error Standard:	.09	Puntuación máx.: 6.00
N = 110				
<b>POST-TEST</b>				
Media:	4.98	Desviación Típica:	.94	Puntuación mín.: 2.33
Moda	6.00	Error Standard:	.09	Puntuación máx.: 6.00
N = 109				
Prueba de Wilcoxon P = .95				

En lo relativo al “prestigio social”, la tabla 8.11 ofrece la información más relevante. Tampoco aparecen en este caso diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post-test.

En la tabla 8.12 se presenta la estadística descriptiva, en puntuaciones medias, de los valores religiosos antes y después de la aplicación del modelo de intervención. En este tipo de valores puede apreciarse una diferencia significativa según la prueba de Wilcoxon con una  $p=0.01$ . En un análisis más detallado se comprueba que mientras los alumnos de rendimiento notable y sobresaliente mostraron valores más altos en el post-test, no ocurrió así con los de rendimiento insuficiente y suficiente que descendieron en esta variable.

**TABLA 8.12. Estadística descriptiva de valores religiosos. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

<b>PRE-TEST</b>				
Media:	3.84	Desviación Típica:	1.71	Puntuación mín.: 1.00
Moda:	6.00	Error Standard:	0.16	Puntuación máx.: 6.00
N = 109				
<b>POST-TEST</b>				
Media:	3.57	Desviación Típica:	1.65	Puntuación mín.: 1.00
Moda	6.00	Error Standard:	0.15	Puntuación máx.: 6.00
N = 109				
Prueba de Wilcoxon P = 0.01				

En la tabla 8.13 aparece lo relativo a valores altruistas, en donde tampoco se aprecian diferencias significativas entre las medias según la prueba de Wilcoxon. En los alumnos de rendimiento insuficiente, no obstante, se produjo una mejora notable en este sentido, al revés de lo que ocurre en los de rendimiento más alto.

**TABLA 8.13. Estadística descriptiva de valores altruistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

PRE-TEST				
Media:	4.46	Desviación Típica:	1.01	Puntuación mín.: 1.33
Moda:	4.66	Error Standard:	0.98	Puntuación máx.: 6.00
N = 106				
POST-TEST				
Media:	4.48	Desviación Típica:	.95	Puntuación mín.: 1.00
Moda:	4.33	Error Standard:	.09	Puntuación máx.: 6.00
N = 106				
Prueba de Wilcoxon P = .79				

La información acerca de los valores “materialistas” se incluye en la tabla 8.14, en ella se aprecia la no existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias del pre y el post-test.

**TABLA 8.14. Estadística descriptiva de valores materialistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

PRE-TEST				
Media:	5.21	Desviación Típica:	.95	Puntuación mín.: 1.33
Moda:	6.00	Error Standard:	0.09	Puntuación máx.: 6.00
N = 109				
POST-TEST				
Media:	5.21	Desviación Típica:	.91	Puntuación mín.: 2.33
Moda:	6.00	Error Standard:	0.08	Puntuación máx.: 6.00
N = 109				
Prueba de Wilcoxon P = .82				

En la tabla 8.15, se recogen las puntuaciones correspondientes a los valores "individualistas" en donde tampoco aparecen diferencias estadísticas significativas entre el pre y el post test.

**TABLA 8.15. Estadística descriptiva de valores individualistas. Alumnos de B.U.P. pre y post test.**

PRE-TEST					
Media:	3.29	Desviación Típica:	.807	Puntuación mín.:	1.50
Moda:	3.00	Error Standard:	.07	Puntuación máx.:	5.25
N = 110					
POST-TEST					
Media:	5.21	Desviación Típica:	.54	Puntuación mín.:	2.33
Moda	6.00	Error Standard:	.08	Puntuación máx.:	6.00
Prueba de Wilcoxon P = .58					

En resumen, sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas después de la intervención en los valores religiosos. Convendría, sin embargo, considerar cómo las diferencias en rendimiento modifican el sentido que este cambio supone.

## 8.7. Diferencias de medias pre y post-test

A fin de comprobar si hubo diferencias significativas en las variables analizadas antes y después de la intervención, realizamos la prueba t de Student y la prueba de Wilcoxon. La primera para las comparaciones generales, y la segunda para las comparaciones entre elementos. El motivo que nos llevó a ello se debió a que en el análisis por elementos se acusa la falta de normalidad de la muestra por lo que es preciso acudir a una prueba no paramétrica.

### 8.7.1. Diferencia de medias pre y post-test en alumnos de E.G.B.

En E.G.B. las diferencias entre lo que denominamos lugar A (antes de la intervención) y lugar B (después de la intervención) son **significativas** con un nivel de probabilidad superior al 99% (ver tabla 8.16).

**TABLA 8.16. Diferencia de medias en lugar de control de alumnos de E.G.B., pre-test/post-test.**

VARIABLE	N° DE CASOS	MEDIA	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	
LOCUS A	170	25.99	3.88	.29	
LOCUS B	170	27.64	5.48	.42	
DIF. DE MEDIAS	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
-1.65	5.11	.392	-4.21	169	.000

No ocurre esto en relación al autoconcepto donde la diferencia es estadísticamente insignificante ( $p=0.76$ ) (ver tabla 8.17).

**TABLA 8.17. Diferencia de medias en autoconcepto de alumnos de E.G.B., pre-test/post-test.**

VARIABLE	N° DE CASOS	MEDIA	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	
AUTOCONCEPTO A	170	36.41	7.73	.59	
AUTOCONCEPTO B	170	37.30	8.68	.66	
DIF. DE MEDIAS	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
-.89	6.53	.501	-1.78	169	.076



Parece, por tanto, que la intervención no ha servido para mejorar esta variable en los 170 alumnos de E.G.B. objeto del tratamiento. Sin embargo, si se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon la diferencia es significativa ( $p=.0155$ ), lo cual hace suponer que ha habido algún cambio aunque estadísticamente su significatividad dependa de la consideración o no de la normalidad de la muestra.

Respecto a las variables medidas por el cuestionario de orientación, sí se aprecia una diferencia estadísticamente **muy significativa**, como se puede apreciar en la tabla 8.18.

**TABLA 8.18.** Diferencia de medias en problemas de orientación de alumnos de E.G.B. pre-test/post-test.

VARIABLE	Nº DE CASOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR STANDARD	
ORIENTACION A	131	47.48	6.31	.55	
ORIENTACION B	131	48.91	6.24	.54	
DIF. DE MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR STANDARD	VALOR Z	GRADOS DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
-1.65	6.17	.54	-2.77	130	.006

Al analizar los items de este cuestionario, la diferencia significativa desde un punto de vista estadístico aparece en los items 6 (“no sé realmente a que me dedicaré en el futuro”), 7 (“no sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores”), 9 (“sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios”), 11 (“sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad”), y 14 (“me hace estar inseguro/a no saber con claridad cómo son las pruebas de selectividad”). Se demuestra, por tanto, que, al menos a nivel de información, ha habido una mejora sustantiva después del tratamiento.

En relación con el rendimiento escolar, agrupamos la muestra en tres niveles: alumnos con rendimiento insuficiente, alum-

nos con rendimiento suficiente/bien, y alumnos con rendimiento notable/sobresaliente. Nuestra intención era comprobar si el tratamiento realizado había tenido algún tipo de influencia en el rendimiento como variable dependiente, después de comprobar las posibles modificaciones de las otras variables.

En el primer caso, alumnos con rendimiento **insuficiente**, aunque la diferencia entre la puntuación obtenida en el lugar de control antes y después del tratamiento (según la prueba de Wilcoxon) no sea estadísticamente significativa, sí que se comprueba una diferencia de medias de 1.69 entre ambos momentos. Lo mismo ocurre en autoconcepto, donde la diferencia de medias entre el pre y el post-test es de 1.97, y en la temática del cuestionario de orientación en el que la diferencia de medias es 1.58, también a favor del post-test.

Los alumnos con rendimiento **suficiente/bien**, muestran una diferencia estadísticamente significativa en el lugar de control antes y después de la intervención, aportando para ello una diferencia de medias por valor de 2.03. En el autoconcepto la diferencia de medias es pequeña .47, mientras que en el de orientación es 1.66, no siendo en ninguno de los dos casos las diferencias encontradas estadísticamente significativas.

Por último, el grupo de rendimiento **notable/sobresaliente**, obtiene también diferencias de medias destacables en lugar de control, 1.04, y en orientación, 1.16, siendo menor la de autoconcepto .80. Sin embargo, en ninguna de las tres variables la diferencia es estadísticamente significativa debido, probablemente, al número de casos (N=46).

En conclusión, sólo los alumnos de rendimiento suficiente/bien son claramente influidos por la intervención a través de una modificación positiva del lugar de control.

### **8.7.2. Diferencia de medias pre y post-test en alumnos de B.U.P.**

La muestra de alumnos de B.U.P. arroja los siguientes datos en la comparación entre el pre y el post-test.

En la variable autoconcepto la diferencia es muy significativa (ver tabla 8.19), siendo la media obtenida después de la intervención (Aut. B) superior a la obtenida antes de que esto ocurriese (Aut. A).

**TABLA 8.19. Diferencia de medias en autoconcepto de alumnos de B.U.P., pre-test/post-test.**

VARIABLE	Nº DE CASOS	MEDIA	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD
AUTOCONCEPTO A	110	34.01	7.94	.75
AUTOCONCEPTO B	110	35.67	8.27	.78
DIF. DE MEDIAS	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	VALOR t	PROBABILIDAD
-1.65	5.91	.56	-2.93	.004

Respecto a la temática desarrollada en el cuestionario de orientación se acusa también una mejora, con una diferencia de medias de 2.23 y una probabilidad estadística altamente significativa (ver tabla 8.20).

**TABLA 8.20. Diferencia de medias de problemas de orientación de alumnos de B.U.P., pre-test/post-test.**

VARIABLE	Nº DE CASOS	MEDIA	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD
ORIENTACION A	98	46.97	6.94	.70
ORIENTACION B	98	49.21	7.17	.72
DIF. DE MEDIAS	DESVIACION TIPICA	ERROR STANDARD	VALOR t	PROBABILIDAD
-2.23	7.98	.807	-2.77	.007

En los ítems del cuestionario de orientación no hay diferencias estadísticamente significativas, excepto en el ítem nº 7, pero sí se aprecia una mejora en todos los ítems, exceptuando los ítems números 4 y 10 en los que hay un ligero retroceso en la puntuación media del ítem. Parece, por tanto, que la seguridad del estudiante de B.U.P. no es mayor en lo que se refiere a mostrar interés por su rendimiento académico y al conocimiento de las exigencias de la carrera, aunque el resto de los problemas desciendan en intensidad.

Para analizar los cambios habidos en valores, nos atuvimos a los factores encontrados en el análisis factorial, contrastando los datos pre y post intervención a través de la prueba de Wilcoxon. Los resultados fueron los siguientes:

En el grupo de rendimiento **insuficiente**, aumentaron los valores trascendentes ligeramente, haciéndolo, sin embargo, más los egocéntricos (de una media de 8.01 a 10.6) y los de prestigio social. Los valores religiosos descendieron igual que los materialistas y los individualistas mientras que el altruismo aumentó notablemente (de una media de 12.50 pasó a 16.23).

Los alumnos de rendimiento **suficiente/bien** puntuaron más alto en valores trascendentes, egocéntricos, de prestigio social, altruistas, materialistas e individualistas (siendo aquí la diferencia estadísticamente significativa). Únicamente descendieron en valores religiosos (de 20.65 a 18.97).

Por último, los alumnos de rendimiento **notable/sobresaliente** mostraron una elevación en valores egocéntricos (de 2.75 a 6.25), religiosos (de 7.73 a 9.75, siendo estadísticamente significativo este dato), e individualistas.

También en este grupo descendieron como valores el prestigio social (de 9.36 a 6.81), el altruismo (de 8.00 a 4.75) y los valores materialistas (de 7.17 a 5.56).

El resto de las variables en estos tres subgrupos mostró un aumento de autoconcepto en los tres, siendo estadísticamente significativo en el grupo de rendimiento suficiente y notable/sobresaliente. También se mostró una mejora en la temática del cuestionario de orientación, aunque sólo resultó estadísticamente significativa en el grupo de rendimiento suficiente/bien.

## CAPITULO 9

# CONCLUSIONES GENERALES

### 9.1. Respecto a la muestra investigada:

1. Entre autoconcepto y rendimiento escolar, tanto en el nivel de E.G.B. como en el de B.U.P., se da una relación estadísticamente significativa con una  $p=0.000$ .
2. El cuestionario de autoconcepto para E.G.B. presenta correlaciones significativas entre sus propios items ( $p \leq 0.01$ ), lo que hace pensar que, posiblemente, estén midiendo aspectos similares y sean redundantes.
3. El lugar de control interno en E.G.B. parece estar estrechamente relacionado con el autoconcepto y el rendimiento escolar.
4. El cuestionario de lugar de control utilizado en E.G.B. podría reducirse a una versión más corta que aporte la información necesaria para realizar la tarea de orientar. Los items fundamentales serían los siguientes: 5, 7, 9, 15, 16, 22, 25, 37 y 40.
5. En el caso de la relación existente entre valores y rendimiento, hay una cierta heterogeneidad en el tipo de valores que aparecen relacionados. En nuestro trabajo han aparecido egocentrismo, prestigio social, altruísmo y valores trascendentes como los que presentan una mayor implicación en lo que se refiere al rendimiento.
6. Si consideramos la muestra de alumnos de E.G.B. desde el punto de vista de los distintos sexos, nos encontramos con diferencias significativas a favor de las alumnas en lugar de control (más interno), autoconcepto (mejores habilidades sociales y capacidad para las relaciones interpersonales), adaptación escolar (manifiestan tener

más interés por los contenidos de la enseñanza), y rendimiento escolar (calificaciones más elevadas).

7. Desde el punto de vista del tipo de centro, se aprecian diferencias a favor de los alumnos de centros privados en lugar de control (más interno) y autoconcepto. Hay también diferencias en la problemática propia de la orientación escolar entre los alumnos de los distintos tipos de centro, mostrando los alumnos de centros públicos una mayor necesidad.
8. Tomando como elemento clasificador el hecho de si han recibido o no orientación, aparecen también ciertas diferencias entre los alumnos de E.G.B. en lo que se refiere al lugar de control, autoconcepto y presencia o ausencia de problemas de orientación.
9. En relación con la Comunidad Autónoma de procedencia (Madrid y Cantabria) se dan claras diferencias en alumnos de E.G.B. en lugar de control y autoconcepto, lo cual hace que las muestras analizadas presenten perfiles bien diferenciados.
10. Partiendo del tipo de colegio (público o privado), los alumnos de B.U.P. surgen con perfiles diferenciadores, especialmente en lo que se refiere a la escala de valores y a la adaptación escolar. Los alumnos de colegios públicos muestran mayores preferencias por valores de tipo egocéntrico, materialista y ecologista, y los de los centros privados, por valores de tipo religioso y trascendente. Tanto unos como otros, ponen de manifiesto distintas necesidades de orientación académica.
11. Atendiendo a la confesionalidad (religioso o seglar) de los centros, aparecen algunos perfiles diferenciadores de los alumnos de B.U.P. en la escala de valores (sobre todo en los de tipo religioso y social) con puntuaciones más elevadas en los alumnos de centros religiosos.
12. En relación con la localización del centro (Comunidades de Madrid o de Cantabria) en los alumnos de B.U.P. no se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones medias de autoconcepto ni de adaptación es-

colar, pero sí en lo que atañe a la escala de valores y al rendimiento académico.

13. Si se considera la existencia o no de Departamento de Orientación en el centro, se observa una ligera superioridad de las puntuaciones medias en el rendimiento académico de aquellos alumnos de B.U.P. que tienen un programa de orientación escolar.
14. Como era de esperar, las puntuaciones alcanzadas por los alumnos de E.G.B. y de B.U.P., de ambos sexos, muestran bastantes diferencias estadísticamente significativas en las diversas variables analizadas. Esto posibilitará establecer cada vez con mayor rigor distintas pautas evolutivas dentro del marco escolar.

## **9.2. Respecto a los instrumentos utilizados:**

15. Es urgente y prioritario, en lo referente al diagnóstico de necesidades de orientación en E.G.B. y B.U.P., disponer de instrumentos adecuados.
16. El cuestionario de autoconcepto de Coopersmith y el de lugar de control de Nowicki han dado unos coeficientes elevados de fiabilidad en el análisis realizado en nuestra muestra.
17. El cuestionario de necesidades de orientación adaptado no es muy adecuado para alumnos de E.G.B. A partir de él se podría hacer una versión que se centrara más en la problemática de esta etapa.
18. El análisis factorial de la escala de valores nos permitió considerar únicamente siete factores (trascendentes, ego-céntricos, prestigio social, religiosos, altruistas, materialistas e individualistas) que, en cierto modo, coinciden con los encontrados por Mitchell (1984).

### 9.3. Respecto al modelo de orientación:

19. El modelo de profesor-orientador propuesto para la segunda fase del trabajo fue acogido muy positivamente por los profesores seleccionados, una vez conocido y tras un período intensivo de formación.
20. El modelo tuvo como característica esencial la flexibilidad, por lo cual se adecuó con facilidad a las situaciones personales y grupales más diversas. Esto, sin embargo, ha supuesto una mayor dificultad para sistematizar y generalizar procedimientos de intervención.
21. Después de la aplicación del modelo de intervención se apreciaron diferencias significativas en los alumnos de E.G.B. en: lugar de control (en el post-test se manifestó más interno), autoconcepto (ascendió la media y se produjeron cambios cualitativos importantes), y adaptación escolar, variando positivamente las respuestas dadas en el cuestionario de orientación.
22. En lo relativo a los alumnos de B.U.P. después de la aplicación del modelo de intervención encontramos diferencias importantes en: autoconcepto (aunque no hay diferencias tan claras como en los alumnos de E.G.B.) y adaptación escolar.
23. En el análisis pre y post-test del cuestionario de valores, si bien, se aprecian diferencias en las puntuaciones de algunos factores, únicamente se dan diferencias estadísticamente significativas en los valores de tipo religioso.
24. De todos los análisis y resultados expuestos se puede deducir tanto la necesidad de mejorar los instrumentos y perfilar el modelo de orientación utilizado, como la acuciante necesidad de buscar nuevas perspectivas teóricas y prácticas adecuadas a la orientación de estos alumnos.
25. *Una investigación como la aquí presentada no puede pretender dar respuesta a los múltiples interrogantes planteados. Por este motivo deberá complementarse en el futuro con nuevos trabajos que contribuyan a mejo-*



rar el conocimiento existente sobre estos temas a la vez que, paralelamente, se impulse en los centros educativos una paulatina generalización de aplicaciones de modelos de orientación aptos para ser desarrollados por el profesor en el aula.

26. Finalmente, una valoración general debe evaluar positivamente el cambio histórico que se está produciendo en nuestro país en materia de orientación escolar manifestado en una preocupación y esfuerzo constantes por mejorar la calidad de la oferta. El trabajo con profesores formados para actuar como orientadores ha servido para constatar la posibilidad de un modelo en el que la responsabilidad de la tarea de orientar no queda exclusivamente en manos de un sólo "experto" sino que se difunde entre el profesorado que voluntariamente quiera asumirla.

## BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, L., ACKERMAN, P.L. (1989): Generational differences and parent-child resemblance in achievement motives and locus of control: a cross-sectional analysis, *Personality and Individual Differences*, 10-12, 1237-1243.
- ALLPORT, G.W., VERNON, P.E. (1931): *A study of values*, Boston: Houghton Mifflin. (revised in 1951 in collaboration with G. Lindzey).
- ALPERT-GILLIS, L.J., CONNELL, J.P. (1989): Gender and sex-role influences on children's self-esteem, *Journal of Personality*, 57:1, 97-105.
- ARBUCKLE, D. (1950): *Teacher-counseling*. Boston, Addison-Wesley.
- ARBUCKLE, D. (1976): Comment, *Personnel and Guidance Journal*, abril.
- ARNHOLD, W. (ed.) (1975): *Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung*, Bd. 1. Braunschweig, Westermann.
- ASPY, D.N., ROEBUCK, F.N. (1977): *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Mass., Human resource Development Press.
- AUTHIER, J., GUSTAFSON, K., GUERNEY, B. y KASDORF, J.A. (1975): The psychological practitioner as a teacher, *The Counseling Psychologist*, 8:2, 31-50.
- AYRES, P., SWELLER, J. (1990): Locus of difficulty in multistage mathematics problems, *The American Journal of Psychology*, 103:2, 167-195.
- BACH, H. (1960): *Schulische Erziehungsberatung*. Hannover, Zurickfeldt.
- BARRIO, J.A. del (1991): Análisis crítico del actual proceso evolutivo. En J. Florez y M.V. Troncoso. *Síndrome de Down y Educación*. Salvat. Barcelona.
- BAYLEY, S. (1970): Independence and factor structure of self-concept metadimensions, *Journal of Counseling Psychology*, 17, 425-430.
- BAUMEISTER, R.F., TICE, D.M., HUTTON, D.G. (1989): Self- presentational motivations and personality differences in self- esteem, *Journal of Personality*, 57:3, 547-581.
- BENZ, E., CAROLI, W. (1977): *Beratung im Kontext der Schule*. Ravensburg, Otto Maier-Verlag.
- BERGER, C.R. (1968): Sex differences related to self- esteem factor structure, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 442-446.
- BERNSTEIN, H.E. (1990): The courage to try-self- esteem and learning, *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Monograph, NO. 6, 143-159.

- BLOCHER, D. (1966): *Developmental Counseling*. Nueva York, Roland Press Co.
- BLOOM, B.S. (1968): Learning for mastery, *Evaluation Comment*, 1:2. Center for the Study of Evaluation, California University (Los Angeles).
- BONNINGTON, S.B. (1989): Self-esteem and perceived health of the family of origin -Are there sex differences? *Psychological Reports*, 64:3, 811-815.
- BOSS, M.W., TAYLOR, M.C. (1989): The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary school students, *Contemporary Educational Psychology*, 14:4, 315-323.
- BREWER, J.M. (1932): *Education as guidance*. Nueva York, McMillan.
- BROOKS, C.I., CIENKI, S.J. (1989): Self-esteem of high school students as a function of sex, grade and curriculum orientation, *Psychological Reports*, 64:1, 191-195.
- BROWN, L.H. (1989): Locus of control and degree of organizational democracy, *Economic and Industrial Democracy*, 10:4, 467-499.
- BROWN, R. (1990): The construct and concurrent validity of the social dimension of the Brown locus of control scale, *Educational and Psychological Measurement*, 50:2, 377-383.
- BRUTSAERT, H. (1990): Changing sources of self-esteem among girls and boys in secondary schools, *Urban Education*, 24:4, 432-440.
- CAIRNS, E., MCWHIRTER, L., DUFFY, V., BARRY, R. (1990): The stability of self-concept in late adolescent- gender and situational effects, *Personality and Individual Differences*, 11:9, 937-945.
- CAMPBELL, J.D. (1990): Self-esteem and clarity of the self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59:3, 538-550.
- CAMPBELL, J.D. (1990): Self-esteem and perceptions of conveyed impressions- is negative affectivity associated with greater realism?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58:1, 122-134.
- CANFIELD, J. (1990): Improving students' self-esteem, *Educational Leadership*, 48:1, 48-51.
- CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York, Basic Books.
- CARKHUFF, R.R. (1969): *Helping and human relations*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- CARKHUFF, R.R., BERENSTON, B.G. (1976): *Teaching as treatment*. Amherst, Mass., Human Resource Development Press.
- CASTILLEJO, J.L. (1980): Las actitudes educativas del profesor. En varios: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, CSIC, 37-54.

- CATTON, W.R. (1954): Exploring techniques for measuring human values, *American Sociological Review*, 24, 310-317.
- CHADHA, N.K. (1989): Causal antecedents of self- concept, locus of control and academic achievement: a path analysis, *Psychologia*, 32:4, 264-269.
- CHADHA, N.K. (1989): Causal antecedents of self- concept, locus of control and academic achievement: a path analysis, *Psychologia*, 32:4, 264-269.
- CHANEY, R.H., FORBES, L.M. (1989): Self-concept vs. objective test for type A/B behavior, *Psychological Reports*, 64:3, 1115-1119.
- CHAPMAN, J.W., LAMBOURNE, R., SILVA, P.A. (1990): Some antecedents of academic self-concept- A longitudinal study, *The British Journal of Educational Psychology*, 60:2, 142-153.
- CHIN, L.H. (1990): Self-esteem of gifted, normal and mild mentally handicapped children. *Journal of Personality*, 58:2, 263-269.
- CONE, J.D.: Locus of Control and Social Desirability. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, 36, 449.
- COOLEY, E., AYRES, R. (1988): Cluster scores for the Piers-Harris children's self-concept scale -Reability and independence, *Educational and Psychological Measurement*, 48:4, 1019-1025.
- COOPER, D., FRABONI, M. (1990): Psychometric study of forms A and B of the multidimensional health locus of control scale, *Psychological Reports*, 66:3, 859-865.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self- esteem*, San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- COWEN, E.L. (1973): Social and community interventions, *Annual Review of Psichology*, 24, 423- 472.
- CRAMER, D. (1990): Self-esteem and close relationships- Astetical refinement, *British Journal of Social Psychology*, 29:2, 189- final.
- CRANSTON, P., LEONARD, M.M. (1990): The relationship between undergraduates experiences of campus micro-inequities and their self-esteem and aspiration, *Journal of College Student Development*, 31-5, 395-402.
- CRITES, J.Q. (1981): *Career counseling: models, methods and materials*. Nueva York, McGraw-Hill.
- CROCKER, J., LUHTANEN, L. (1990): Collective self- esteem and ingroup bias, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58,1, 60-68.
- CROSS, K.P. (1976): *Accent on learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DANISH, S.J., D'AUGELLI, S.R.: *Helping skills II: life development intervention*. Nueva York, Human Science Press.

- DEBRABANDER, B., BOONE, C., GERITS, P. (1989): Locus of control, fatalism, arousal, and activation, *Perceptual and Motor Skills*, 69:2, 701-final.
- DEBRABANDER, B., BOONE, C. (1990): Sex differences in perceived locus of control, *Journal of Social Psychology*, 130:2, 271-273.
- DINKMEYER, D. (1966): Developmental counseling in the elementary school, *Personel and Guidance Journal*, 45:3, 263-266.
- ECCLES, A.L., BAUMAN, E., ROTENBERG, K. (1989): Peer acceptance and self-esteem in gifted children, *Journal of Personality of Social Behavior and Personality*, 4:4, 401- 411.
- EGAN, G., COWAN, A. (1979): *People in systems: A model for development in the human-service and education*. Monterey, Ca., Brooks-Cole.
- ELLIS, A. (1977): Skill training in counseling and psychotherapy, *Canadian Counselor*, 12, 30-35.
- ELLSON, D.G. (1976): Tutoring, N.L. Gage (ed.), *The 75st. Yearbook of the NSSE*. Chicago, Chicago University Press.
- ENGLANDER-GOLDEN, P., JACKSON, J.E., CRANE, K., SCHWARZKOPF, A.B., LYLE, P.S. (1989): Communication skills and self-esteem in prevention of destructive behaviors, *Adolescence*, 24:94, 481-503.
- ESINK, T., CARROLL, J.L. (1989): Comparison of parents', teachers', and student perceptions of self-concept in children from one parent and two parents families, *Psychological Reports*, 65:1, 201-203.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (1978): Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich?, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 101-110.
- FAUCE, W.A. (1989): Occupational status-assignment systems: the effect of status on self-esteem, *American Journal of Sociology*, 95:2, 378-401.
- FELSON, R.B., ZIELINSKI, M.A. (1989): Childrens' self-esteem and parental support, *Journal of the Marriage and the Family*, 51:3, 727-737.
- FERGUSON, D.M., HORWOOD, L.J. (1989): Self-esteem and defensiveness - an anysis of the self-esteem inventory, *Psychological Reports*, 64:3, 1307-1321.
- FISHER, D., BEER, J. (1990): Codependency and self- esteem among high school students. *Psychologycal Reports*, 66:3, 1001-1003.
- FREEMAN, J.G., HUTCHINSON, N.L. (1989): The concurrent validity of the dimensions of self-concept (DOSC), level-E, *Educational and Psychological Measurement*, 49:2, 429-433.
- FRICK, R. (1981): Der Beratungslehrer, *Westermann Pädagogische Beiträge*, 27, 339-344.

- GABLE, M., HOLLON, C., DANGELLO, F. (1990): Relating locus of control to machiavellism and managerial achievement, *Psychological Reports*, 67:1, 339-344.
- GALLOWAY, D. (1981): *Teaching and Counseling: pastoral care in primary and secondary schools*. Londres, Longman.
- GARCIA HOZ, V. (1975): *Educación personalizada*. Valladolid, Miñón (3ª ed.).
- GARCIA HOZ, V. (1982): La orientación: quehacer pedagógico, *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- GARCIA YAGÜE, Y. (1975): La investigación en la orientación escolar española, *Educadores*, 82
- GASSEN, H., SCHWANDER, W. (1983): Zuständig sein und überflüssig werden, *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 417- 441.
- GECAS, V., SEFF, M.A. (1990): Social class and self- esteem-psychological centrality, compensation, and the relative effects of work and home, *Social Psychology Quarterly*, 53:2, 165-174.
- GECAS, V., SEFF, M.A. (1990): Social class, occupational conditions, and self-esteem, *Sociological Perspectives*, 32:3, 353-365.
- GETSINGER, S., KUNCE, J., MILLER, D., WEINBERG, S. (1972): Self- esteem measures and cultural disadvantage, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 149.
- GLANZ, E.C. (1964): *Foundations and principles of guidance*. Boston, Allyn & Bacon.
- GONZALEZ SIMANCAS, J.L. (1973): *Un modelo de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona, Eunsa.
- GOODLAD, J.I. (1963): *A place called school*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GOODYEAR, R.K. (1976): Counselors as community psychologists, *Personnel and Guidance Journal*, junio, 513-516.
- GORDILLO, M.V. (1984): Nuevas tendencias de la orientación educativa, *Cincuentenario de los Estudios Universitarios de Pedagogía*. Madrid, Universidad Complutense, 233-248.
- GORDILLO, M.V. (1983): El profesor-orientador: un reto a la educación, *Boletín Colegio de Doctores y Licenciados*, enero, 12-15.
- GORDILLO, M.V. (1984): La orientación en España, *Boletín Colegio Doctores y Licenciados*, sep-oct. 29-31.
- GORDILLO, M.V. (1973): *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona, Eunsa (1ª ed.). ( 4ª: 1984)
- GORDILLO, M.V. (1988): *Manual de Orientación Educativa*. Madrid, Alianza.

- GREENBERG, P. (1989): Ideas that work with young children: learning self-esteem and self discipline through play, *Young Children*, 44:2, 28-33.
- GURNEY, P.W. (1989): Enhancing self-esteem in the class-room, *Educational Research*, 31:2, 157-158.
- HAIGH, N., KATTERNS, B. (1984): Teacher effectiveness: problem of goal for teacher education, *Journal of teacher education*, 35:5, 23-27.
- HAMACHECK, D. (1990): Evaluating self-concept and ego status in Erikson's last three psychosocial stages, *Journal of Counseling and Development*, 68:6, 677-684.
- HAMBLIN, D.H. (1981): *Problems and practice of pastoral care*. Oxford, Blackwell.
- HAMID, P.N. (1990): Self-monitoring and locus of control as determinants of social interaction: a preliminary investigation, *Social Behavior and Personality*, 17:2, 125-135.
- HAYES, D.M., FERS, S.W. (1990): Self-esteem and health. Instruction challenges for curriculum development. *The Journal of School Health*, 60:5, 208-212.
- HAYNES, N.M. (1990): Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students, *Journal of Social Psychology*, 130: 2, 199-209.
- HELLER, K. (1978): Schulberatung: Ziele, Aufgabe und Problembereiche, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 1-8.
- HELLER, K. (1975): *Handbuch der Bildungsberatung* (3 vols.). Stuttgart, Klett.
- HESTEREN, F. VAN (1979): Developmental counseling and psychological education: an integrated conceptual framework, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2-3, 241-251.
- HICKS, C., NIXON, S. (1989): The use of a modified repertory grid technique for assessing the self-concept of children in local authority foster care, *British Journal of Social Work*, 19:3, 203-217.
- HIEBERT, B.A., MARTIN, J., MARX, R.W. (1981): Instructional counseling: the counselor as teacher, *Canadian Counselor*, 15, 107-104.
- HOGUE, D.R., SMIT, E.K., HANSON, S.L. (1990): School experiences predicting changes in self-esteem of sixth -and seventh- grade students, *Journal of Educational Psychology*, 82:1, 117-128.
- HOPKINS, D.M. (1988): Elementary school library centers and self- concept in children, *International Association of School Librarianship. 17th Annual Conference Proceedings*.
- HOPKINS, F., WIDEEN, M. (eds.) (1984): *Alternative perspectives on school improvement*. Londres, Falmer Press.

- HORNSTEIN, W. (1977): Interaktion und organization in der pädagogischen Beratung. Theoretische Ansätze und Plannungen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 133- 156.
- HULTSCH, D., PLEMONS, J. (1979): Life events and life-span development, en P.B. Baltes (ed.), *Life-span development and behavior*, vol. 2. Nueva York, Academic Press.
- HUSSEY, L.C., GILLILAND, K. (1989): Compliance, low literacy, and locus of control, *Nursing Clinics of North America*, 24:3, 605-613.
- HUTCHINSON, R.L., VALUTIS, W.E., VROWN, D.T., WHITE, S. (1989): The effects of family structure on institutionalized children's self- concept. *Adolescence*, 24:94, 303-311.
- IVEY, A.E. (1962): Role conflict in counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 9, 139-143.
- IVEY, A.E. (1974): The clinician as a teacher of interpersonal skills, *The clinical Psychologist*, 27, 6- 9.
- IVEY, A.E. (1976): The counselor as teacher, *Personnel and Guidance Journal*, abril, 431-434.
- JAMES, K., GREENBERG, (1989): In-group salience, intergroup comparison, and individual performance and self- esteem, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15:4, 604-617.
- JAMES, W. (1980): *Principles of Psychology*. New York: Holt, 2 vols.
- JENSEN, L., ULSEN, J., HUGES, C. (1990): Association of country, sex, social class, and life cycle of locus of control in western european countries, *Psychological Reports*, 67:1, 199-206.
- JERUSALEM, M., SCHWARZER, R. (1989): Self-concept and anxiety as factors in experiencing stress and coping preferences, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21:4, 279-294.
- JOHNSON, M.K., HUTCHINSON, R.L. (1988): Effects of family structure on children's self-concepts, *Journal of Divorce*, 12:2-3, 129-139.
- JONES, E.E., BRENNER, K.J., KNIGHT, J.G. (1990): When failure elevates self-esteem, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16:2, 200-210.
- JOUBERT, C.E. (1990): Relationship among self-esteem psychological reactance, and other personality variables, *Psychological Reports*, 66:3, 1147-1152.
- KAHNWEILER, W.M. (1979): The school counselor as consultant: a historical review, *Personnel and Guidance Journal*, 57, 373-380.
- KATZ, P., ZIGLER, E. (1967): A developmental approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 186-195.



- KAWASH, G., CLEWES, J., KEATING, L. (1989): An examination of self-esteem in the context of general personality functioning, *Multivariate Experimental Clinical Research*, 9:1, 27-35.
- KERNIS, M.H., BROCKNER, J., FRANKEL, B.S. (1989): Self-esteem and reactions to failure-the mediating role of overgeneralization, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57:4, 707-715.
- KLEIN, J.D., KELLER, J.M. (1990): Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control of performance and confidence, *Journal of Educational Research*, 83:3, 140-147.
- KLUCKHOHN, C. (1951): Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. En T. Parsons and E. Shils, (eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 388-433.
- KOZELUK, L., KAWASH, G. (1990): Comparison of the Coopersmith self-esteem inventory and the Batte culture-free self-esteem inventory, *Perceptual and Motor Skills*, 70:3, 1162-1163.
- KRONER, D., SINHA, B.K. (1989): Construct validity of the culture-free self-esteem inventory for children, *Psychological Reports*, 64:3, 1207-1213.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1980): A second look at the revolution in counseling, *Personnel and Guidance Journal*, marzo, 463-466.
- KRUMBOLTZ, J.D., THORENSEN, C.E. (1976): *Counseling Methods*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- KUNDA, Z., SANITIOSO, R. (1989): Motivated changes in the self-concept, *Journal of Experimental Social Psychology*, 25:3, 272- final.
- KYRIACOU, C. (1985): Conceptualising research on effective teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-155.
- LAU, S. (1989): Sex role orientation and domaine of self-esteem, *Sex Roles*, 21:5-6, 415-423.
- LARZELERE, R.E., KLEIN, M., SCHUMM, W.R., ALIBRANDO, S.A. (1989): Relations of spanking and other parenting characteristics to self-esteem and perceived fairness of parental discipline, *Psychological Reports*, 64:3, 1140- 1143.
- LESTER, D., HAND, S. (1989): Locus of control and mathematics anxiety as predictors of performance in a psychological statistics course, *Perceptual and Motor Skills*, 69:2, 504-505.
- LUMPKIN, J.R. (1988): Establishing the validity of an abbreviated locus of control scale -Is a Brief Levenson scale any better?, *Psychological Reports*, 63:2, 519-524.

- LYON, M.A., MCDONALD, N.T. (1990): Academic self- concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students, *Psychological Reports*, 66:3, 1135-1143.
- MADONNA, S., BAILEY, G.K., WESLEY, A.L. (1990): Classroom environment and locus of control in identifying high and low self-concept in 4 th graders and 5th graders, *Psychological Reports*, 66:3, 1152-1155.
- MARCIC, D., AIUPPA, T.A., WATSON, J.G. (1989): Personality type, organizational norms and self-esteem, *Psychological Reports*, 65:3, part 1, 915-920.
- MARKUS, H., OYSERMAN, D. (1989): Gender and thought- role of the self- concept, *Gender and Thought: Psychological Perspectives*, 100-128.
- MARLAND, M. (1980): The pastoral curriculum, en R. Best (ed.), *Perspectives on pastoral care*. Londres, Heinemann.
- MARSH, H.W., GOVERNET, P.J. (1989): Multidimensional self-concepts and perceptions of control: construct validation of responses by children, *Journal of Educational Psychology*, 81:1, 57-70.
- MARSH, H.W., MCDONALD HOLMES, I.W. (1990): Multidimensional self- concept: construct validation of responses by children, *American Educational Research Journal*, 27:1, 89-119.
- MARSH, H.W., RICHARDS, G.E. (1990): Self-other agreement and self- other differences on multidimensional self-concept ratings, *Australian Journal of Psychology*, 42:1, 31-47.
- MARSHALL, G.N., COLLIS, B.E., M CROOKS, V.C. (1990): A comparison of two multidimensional health locus of control instruments, *Journal of Personality Assessment*, 54:1-2, 181-191.
- MARSHALL, H.H. (1989): The development of self- concept, *Young Children*, 44:5, 44-52.
- MARTIN, L.R. (1981): *Schulberatung: Anlässe, Aufgaben, Methoden Konzeption*. Stuttgart, Klett.
- MARTIN, N.K., DIXON, P.N. (1989): The effects of Freshman orientation and locus of control on adjustment to college, *Journal of College Student Development*, 30:4, 362-368.
- MASLOW, A. (ed.) (1959): *New knowledge in human values*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- MATHEWSON, R. (1962): *Guidance policy and practice*. Nueva York, Harper & Row (3<sup>a</sup> ed.).
- MAYBERRY, M. (1990): Self-esteem in children considerations for measurement and intervention, *American Journal of Occupational Therapy*, 44:8, 729-736.

- MBOYA, M.M. (1989): The relative importance of global self-concept of academic ability in predicting academic achievement, *Adolescence*, 24:93, 39-47.
- McCLEARLY JUHASZ, A. (1989): Significant others and self-esteem: methods for determining who and why, *Adolescence*, 24:95, 581-595.
- McCLELLAND, D. (1973): Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-13.
- McDONALD, A.P. Jr. (1971): Internal external locus of control: Parental antecedents, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 141-147.
- McDONALD, A.P. Jr. (1972): Internal-external locus of control change techniques, *Rehabilitation Literature*, 33, 44-47.
- MEARNS, J. (1989): Measuring self-acceptance: expectancy for success vs. self-esteem, *Journal of Clinical Psychology*, 45:3, 390-397.
- MITCHELL, J.V. (1984): Personality correlates of Life Values. *Journal of Research on Personality*, 18, 1-4.
- MOIR, J., TODMAN, J. (1989): Structured role orientation and academic self-concept in the secondary school, *The British Journal of Educational Psychology*, 59:2, 241-245.
- MOLLENHAUER, K. (1965): *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- MOOS, R.H. (1976): *Human adaptation: coping with life crises*. Lexington, Heath.
- MORETTI, M.M., TORY HIGGINS, E. (1990): Relating self-discrepancy to self-esteem: the contribution of discrepancy beyond actual self rating, *Journal of Experimental Social Psychology*, 26:2, 108-124.
- NOWICKI, S. Jr., ROUNDTREE, J. (1971): Correlates of locus of control in secondary school age students, *Developmental Psychology*, 4, 477-478.
- NOWICKI, S. (1973): A locus of control scale for children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- NURIUS, P.S., MARKUS, H. (1990): Situational variability in the self-concept-appraisals, expectancies, and asymmetries, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9:3, 316-334.
- NURIUS, P.S. (1989): The self-concept: a social cognitive update, *Social-case-work. The Journal of Contemporary Social Work*, 70:5, 285-295.
- PELHAM, B.W., SWANN, W.B. (1989): From self-conceptions to self-worth on the sources and structure of global self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57:4, 672-681.

- PIERCE, J.L., GARDNER, D.J., COMMINGS, L.L., DUNHAM, R.B. (1989): Organization based self-esteem: construct definition, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, 32:3, 622-649.
- POPE, A.W., McHALE, S.M., CRAIGHEAD, W.E. (1988): *Self-esteem Enhancement with Children and Adolescents*. Oxford, Pergamon Press.
- POPPER, R. (1989): Behavioral relaxation training and assessment, *Behavioral Psychotherapy*, 17:14, 351.
- PORTER, J.V. (1982): The counselor as educationalist, *Personnel and Guidance Journal*, junio, 588-590.
- QUADREL, M.J., LAU, R.L. (1990): Health promotion, health locus of control and health behavior: two field experiments, *Journal of Applied Social Psychology*, 19:18, part 2, 1497-1522.
- REICHENBECHER, H. (1978): *Fernstudienlehrlang: Ausbildung zum Beratungslehrer*. Tubinga, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität.
- ROBINSON, J.P., SHAVER, P.R. (1973): *Measures of social psychological attitudes*, Ann Arbor, Michigan.
- ROBSON, P. (1989): Development of a new self-report questionnaire to measure self-esteem, *Psychological Medicine*, 19:2, 513-519.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, M. (1968): *Natura of Human Values*. Free Press. U.S.
- ROKEACH, M. (1979): *Understanding Human Values*. Collier Mac.
- ROSENBERG, M. (1989): Self-concept research: a historical overview, *Social Forces*, 68:1, 34-35.
- ROSENFELD, P. (1990): Self-esteem and impression management explanations for self-serving biases, *Journal of Social Psychology*, 130:4, 495-501.
- ROTTER, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, (1 Whole No. 609).
- SARAS, J., CONTRERAS, E. (1980): La formación continua del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, CSIC, 305-334.
- SCHLENKER, M.F., WEIGOLD, M.F., HALLAM, J.R. (1990): Self-serving attributions in social context-effects of self-esteem on social pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58:5, 855-864.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation, *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). Chicago, Rand McNally.

- SHAHANI, C., DIPBOYE, R.L., PHILLIPS, A.P. (1990): Global self-esteem as a correlate of work-related attitudes- a question of dimensionality, *Journal of Personality Assessment*, 54:1-2, 276- final.
- SHERRILL, C., HOLGUIN, O., CAYWOOD, A.J. (1989): Fitness, attitude toward physical education, and self-concept of elementary school children, *Perceptual and Motor Skills*, 69:2, 411-415.
- SHEWCHUK, R.A.M., FOELKER, G.A. (Jr), NIECLEREHE, G. (1990): Measuring locus of control in elderly persons, *The Journal of Aging: Human Development*, 30:2, 213-225.
- SIRGY, M.J. (1990): Self-cibernetics: toward an integrated model of self-concept processes, *Systems Research*, 7:1, 19-33.
- SKAALVIK, E.M., RANKIN, R.J. (1990): Math, verbal, and general academic self-concept the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure, *Journal of Educational Psychology*, 82:3, 546-555.
- SKAALVIK, E.M. (1990): Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82:3, 593-599.
- SKAALVIK, E.M., HAGTVET, K.A. (1990): Academic achievement and self-concept- An analysis of causal predominance in a developmental perspective, *Sociological Perspectives*, 32:3, 292-308.
- SMITH, P. (1960): A factor analytic study of the self-concept, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 191.
- SMITH, P. (1962): A comparison of three sets of rotated factor analytic solutions of self-concept data, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 326-333.
- SMITH, R.E. (1989): Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56:2, 228-234.
- STRICKLAND, B.R. (1965): The prediction of social action form a dimension of internal-external control, *Journal of Social Psychology*, 66, 353-358.
- SUPER, D., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N., JORDAAN, J. (1963): *Career development: Self-concept theory*, New York: College Entrance Examination Board.
- SUPER, D.E. (1983): Assessment in career guidance: toward truly developmental counseling, *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- TAYLOR, K.M. (1990): An examination of the relationships among career decision making self-efficacy, career sanence, locus of control, and vocational indecision, *Journal of Vocational Behavior*, 37:1, 17-32.

- THORESEN, C.E., MAHONEY, M.J. (1974): *Behavioral self-control*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- TICE, D.M., BAUMEISTER, R.F. (1990): Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation- the strategy of inadequate practice, *Journal of Personality*, 58:2, 443- 465.
- TRICE, A.D. (1990): Adolescents' locus of control and compliance with contingency contracting and counselling interventions, *Psychological Reports*, 67:1, 233-235.
- TRICE, A.D., HACBURT, L. (1989): Academic locus of control, type-A behavior, and college absenteeism, *Psychological Reports*, 65:1, 337-339.
- TRICE, A.D., HAIRE, J.R., ELLIOT, K.A. (1989): A career locus of control scale for undergraduate students, *Perceptual and Motor Skills*, 69:2, 555-562.
- TURNEY, C., ELTIS, K.J., TOWLER, J., WRIGHT, R. (1986): *A new basic for teacher education*. Sydney, Sydmac Academic Press.
- TYLER, F.B., DHAWAN, N., SINHA, Y. (1989): Cultural contributions to constructing locus of control attributions, *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 115:2, 205-221.
- TYLER, L. (1969): *The work of the counselor*. Nueva York, Appleton.
- TYLER, L. (1984): Further implications for counseling research, *Journal of Counseling Psychology*, 31:4, 474- 471.
- UNGER, R.M., MILLER, N.T., FINN, C.E. (1990): Self- esteem and the schools. *Commentary*, 90:4, 6-8.
- VALINE, L., VALINE, W. (1981): Developmental counseling and the educational process, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 4:4, 165-170.
- VALLIERES, E.F. (1990): French translation and validation of the Rosenberg self-esteem scale, *International Journal of Psychology*, 25:3, 305-317.
- VERDUZCO, A., LARA-CANTU, M.A., LANCELOTTA, G.X., RUBIO, S. (1989): Study of school children's self-esteem: normative data, *Salud Mental*, 12:3, 50-55.
- WALL, W. (ed.) (1956): *Die Psychologie im Dienst der Schule*. Hamburgo, UNESCO.
- WALSH, J.A., WILSON, G.L., MCLELLARN, L.W. (1989): A confirmatory factor analysis of the Tennessee self-concept scale, *Criminal Justice and Behavior*, 16:4, 465-473.
- WATKINS, D., DHAWAN, N. (1989): Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4:5, 555- 563.

- WATTERS, D.A., THOMAS, B.H., STREINER, D.L. (1990): Factor analysis of the Nowicky-Strickland locus of control scale -why is replication so difficult? *Educational and Psychological Measurement*, 50:3, 515-525.
- WAYMENT, H., ZETLIN, A.G. (1989): Theoretical and methodological considerations of self-concept measurement, *Adolescence*, 24-94, 339-349.
- WEIS, G.L. (1990): Health value, health locus of control, and the prediction of health protective behaviors, *Social Behavior and Personality*, 18:1, 121-137.
- WERHRLY, B. (1981): Developmental counseling in United States schools: historical background and recent trends, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 4:1, 51-58.
- WHEELER, D.K. (1971): *Curriculum process*. Londres, London University Press.
- WICKS, R.S. (1982): Moral education: the responsibility that teachers can't avoid, *Curriculum Review*, 21:1, 20-24.
- WILDSTEIN, A.B., THOMPSON, D.N. (1989): Locus of control, expectational set, and problem solving, *Perceptual and Motor Skills*, 68:2, 383-389.
- WILLIAMS, G.B. (1989): Collective bargaining -a change in the locus of control at two- year colleges, *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 18:3, 253-final.
- WITFANG, G.L., SCARBECZ, M. (1990): Social class and adolescents self-esteem: Another look. *Social Psychology Quarterly*, 56:3, 174-final.
- WISECARUER, K.L. (1975): The effects of School Structure on Student Self-Concept. *Elementary School Guidance and Counseling*, 1975, 10, 132-137.
- WITT, L.A. (1989): Person-situation effects in the explanation of self-presentation on the job: locus of control and psychological climate, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4:5, 521-531.
- WYLIE, R. (1961): *The self-concept*, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- WYLIE, R. (1968): The present status of self theory. En E.F. Borgatta y W.W. Lambert: *Handbook of Personality Theory and Research*, Chicago, Rand McNally.
- YOUNG, M., WERCH, C.E., BAKEMA, W.D. (1989): Area specific self-esteem scales and substance use among elementary and middle school children, *The Journal of School Health*, 59: 6, 251-255.
- YOUNG, R.A. (1982): Accompanying the adolescent on the career journey: a cognitive developmental approach, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5, 115-120.

- YOUNG, R.A. (1982): Accompanying the adolescent on the career journey: a cognitive developmental approach, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5, 115-120.
- YOUNG, R.A. (1959): *The measurement of values*. Chicago: University of Chicago Press.



# **ANEXO I**

## **MATRIZ DE CORRELACIONES DEL CUESTIONARIO DE VALORES**











**ANEXO II**

**CUESTIONARIOS**  
**EMPLEADOS**

**CUESTIONARIOS PASADO A LOS ALUMNOS DE E.G.B.****NOMBRE DEL CENTRO:****CURSO:****EDAD:****SEXO:****FECHA:****INSTRUCCIONES**

En las páginas que siguen se encuentran una serie de afirmaciones acerca de los modos de pensar y actuar de los jóvenes.

La tarea a realizar consiste en leer esas frases y responder a ellas con la mayor sinceridad posible, señalando en la casilla en qué grado estas afirmaciones se corresponden con tu opinión actual.

Todas las respuestas son igualmente correctas. Rodea con un círculo la respuesta elegida, si te confundes tacha con un aspa y rodea la nueva respuesta.

La información que aquí se recoge tiene motivos estrictamente científicos y pretende contribuir al mejor conocimiento de los estudiante. La sinceridad de tus respuestas es muy importante para la validez de este estudio.

***Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder***  
Gracias por tu colaboración.



**A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Indica si estás de acuerdo con ellas.**

1.	La mayoría de los problemas se resuelven solos, con tal de que tú mismo no empieces a complicarlos:	SI	NO
2.	Tienes la posibilidad de no coger un catarro si te empeñas en evitarlo:	SI	NO
3.	Hay gente que nace con buena estrella.	SI	NO
4.	Es fundamental tener un buen expediente académico:	SI	NO
5.	Se te acusa a menudo por faltas que nos has cometido:	SI	NO
6.	Si alguien estudia seriamente es capaz de pasar con éxito cualquier materia:	SI	NO
7.	La mayoría de las veces no vale la pena empeñarse en algo porque, de todas formas, las cosas siempre salen mal:	SI	NO
8.	Si las cosas salen bien por la mañana, seguirán bien a lo largo del día, hagas lo que hagas:	SI	NO
9.	Casi siempre los padres escuchan lo que sus hijos sienten necesidad de decirles:	SI	NO
10.	El sólo deseo puede hacer que las cosas salgan bien:	SI	NO
11.	Cuando se te castiga, normalmente se hace injustamente:	SI	NO
12.	En la mayoría de las ocasiones es difícil el cambiar la opinión de los amigos:	SI	NO
13.	La animación, más que la suerte, ayuda a un equipo a ganar:	SI	NO
14.	La mayoría de las veces es difícil cambiar la opinión que los padres se han hecho sobre algo:	SI	NO
15.	En la mayoría de los casos tus padres te permiten llevar adelante tus propias decisiones:	SI	NO
16.	Tienes muy pocas posibilidades de rectificar cuando has hecho algo mal:	SI	NO
17.	La mayoría de los chicos han nacido con posibilidades de ser unos buenos deportistas:	SI	NO
18.	Son más fuertes que tú la mayoría de los chicos de tu edad:	SI	NO
19.	Uno de los mejores modos de manejar los problemas es no pensar en ellos:	SI	NO
20.	Tienes muchas posibilidades en la elección de tus amigos:	SI	NO

21.	Encontrar un trébol de cuatro hojas te traerá buena suerte:	SI	NO
22.	Realizar tus trabajos escolares de casa tiene mucho que ver con tus resultados académicos	SI	NO
23.	Cuando un chico o una chica de tu edad se decide a golpearte, tienes muy poco que hacer para detenerle:	SI	NO
24.	Tienes gracia:	SI	NO
25.	El que la gente te estime o no, depende de ti:	SI	NO
26.	Te ayudan tus padres cuando se lo pides:	SI	NO
27.	Cuando la gente está disgustada contigo no tiene motivo alguno para estarlo:	SI	NO
28.	En la mayoría de las ocasiones lo que haces hoy tiene influencia en lo que va a pasar mañana:	SI	NO
29.	Cuando algo malo va a suceder no tienes oportunidad alguna de detenerlo:	SI	NO
30.	Los chicos pueden llegar a tener su personalidad propia si lo intentan:	SI	NO
31.	En la mayoría de los casos no tienes posibilidad en casa de ser tu mismo:	SI	NO
32.	Cuando algo bueno sucede es a causa de un esfuerzo serio:	SI	NO
33.	Cuando alguien de tu edad se pone frente a ti, en postura de enemigo, tienes pocas posibilidades de cambiar las cosas:	SI	NO
34.	Es fácil llevar a tus amigos a que hagan las cosas que tú quieres que hagan:	SI	NO
35.	Normalmente, en casa, tienes pocas posibilidades en la elección de tus comidas:	SI	NO
36.	Cuando no le caes simpático a alguien tienes muy poco que hacer para que la situación cambie:	SI	NO
37.	Tienes muy poco que hacer en la escuela porque la mayoría de tus compañeros son mucho más inteligentes que tú:	SI	NO
38.	El programar las cosas hace que éstas salgan mejor:	SI	NO
39.	Es mejor ser inteligente que tener suerte:	SI	NO
40.	Se cuenta contigo en las decisiones familiares:	SI	NO

**Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones**

1. Paso mucho tiempo soñando despierto/a:	SI	NO
2. Estoy muy seguro/a de mí mismo/a:	SI	NO
3. A menudo me gustaría ser otra persona:	SI	NO
4. Es fácil tomarme afecto:	SI	NO
5. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces:	SI	NO
6. Estoy siempre contento/a:	SI	NO
7. Me resulta muy difícil hablar a la clase:	SI	NO
8. Me gustaría ser más joven:	SI	NO
9. Si pudiera cambiaría muchos aspectos de mi carácter:	SI	NO
10. Me gusta mucho formarme una opinión de las cosas:	SI	NO
11. Soy una persona divertida:	SI	NO
12. En casa me irrito con facilidad:	SI	NO
13. Siempre hago lo correcto:	SI	NO
14. Estoy satisfecho/a de mi rendimiento:	SI	NO
15. Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer:	SI	NO
16. Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas:	SI	NO
17. A menudo me arrepiento de lo que hago:	SI	NO
18. Soy bastante popular entre los chicos/as de mi edad:	SI	NO
19. Mis padres suelen tener en cuenta mi opinión:	SI	NO
20. Nunca me siento desgraciado/a:	SI	NO
21. Hago las cosas lo mejor que puedo:	SI	NO
22. Me desanimo con facilidad:	SI	NO
23. Por lo general, me las arreglo bien solo/a:	SI	NO
24. Soy una persona feliz:	SI	NO
25. Me gusta jugar con chicos/as más pequeños que yo:	SI	NO
26. Mis padres esperan demasiado de mí:	SI	NO
27. Me agradan todas las personas que conozco:	SI	NO
28. Me gusta que me pregunten en clase:	SI	NO
29. Me entiendo muy bien a mí mismo/a:	SI	NO
30. Soy una persona difícil:	SI	NO
31. Las cosas se me complican con facilidad:	SI	NO

32.	Los demás chicos suelen aceptar mis ideas:	SI	NO
33.	En casa me hacen mucho caso:	SI	NO
34.	Me riñen mucho:	SI	NO
35.	En el colegio debería ir mejor de lo que voy:	SI	NO
36.	Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza:	SI	NO
37.	En realidad, me gustaría ser del sexo contrario:	SI	NO
38.	Tengo una baja opinión de mi mismo/a	SI	NO
39.	Me gusta la gente:	SI	NO
40.	Muchas veces me gustaría marcharme de casa:	SI	NO
41.	Soy muy tímido/a:	SI	NO
42.	A menudo me enfado en el colegio:	SI	NO
43.	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a:	SI	NO
44.	Tengo tan buena apariencia como la mayoría de mis compañeros/as:	SI	NO
45.	Si tengo algo que decir, lo digo:	SI	NO
46.	Los demás se meten conmigo muy a menudo:	SI	NO
47.	Mis padres me comprenden bien:	SI	NO
48.	Siempre digo la verdad:	SI	NO
49.	Mis compañeros me hacen sentirme superior:	SI	NO
50.	Me importa poco lo que pueda ocurrirme:	SI	NO
51.	Soy un/a fracasado/a:	SI	NO
52.	Me irrito mucho cuando me engañan:	SI	NO
53.	A los demás chicos/as se les quiere más que a mí:	SI	NO
54.	Generalmente siento que mis padres me presionan:	SI	NO
55.	Siempre sé lo que debo decirle a la gente:	SI	NO
56.	Muchas veces me desanimo en la escuela:	SI	NO
57.	Por lo general, tengo muy pocas preocupaciones:	SI	NO
58.	Los demás se fían mucho de mí:	SI	NO

## Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

	TA	DA	NS	D	TD
1. Me encuentro en el colegio bastante solo/a:	1	2	3	4	5
2. No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	1	2	3	4	5
3. Me preocupan los problemas con mis padres:	1	2	3	4	5
4. Mi rendimiento escolar no me importa:	1	2	3	4	5
5. Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	1	2	3	4	5
6. No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	1	2	3	4	5
7. No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	1	2	3	4	5
8. Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	1	2	3	4	5
9. Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	1	2	3	4	5
10. Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	1	2	3	4	5
11. Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	1	2	3	4	5
12. Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	1	2	3	4	5
13. Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	1	2	3	4	5
14. Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	1	2	3	4	5
15. Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	1	2	3	4	5

\*TA: Totalmente de acuerdo

D: Desacuerdo

DA: De acuerdo

TD: Total desacuerdo

NS: No lo sé

Te agradeceríamos, si no te importa, que escribieras tu nombre y apellidos. Los datos aquí recogidos son confidenciales y se utilizarán, exclusivamente, para los fines de este estudio; si no te parece oportuno, deja estos datos en blanco.

**NOMBRE:**

**APELLIDOS:**

Gracias por tu colaboración.

## CUESTIONARIOS PASADO A LOS ALUMNOS DE B.U.P.

**NOMBRE DEL CENTRO:**

**CURSO:**

**EDAD:**

**SEXO:**

**FECHA:**

### INSTRUCCIONES

En las páginas que siguen se encuentran una serie de afirmaciones acerca de los modos de pensar y actuar de los jóvenes.

La tarea a realizar consiste en leer esas frases y responder a ellas con la mayor sinceridad posible, señalando en la casilla en qué grado estas afirmaciones se corresponden con tu opinión actual.

Todas las respuestas son igualmente correctas. Rodea con un círculo la respuesta elegida. Si te confundes, tacha con un aspa y rodea la nueva respuesta.

La información que aquí se recoge tiene motivos estrictamente científicos y pretende contribuir al mejor conocimiento de los estudiantes. La sinceridad de tus respuestas es muy importante para la validez de este estudio.

*Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder*  
Gracias por tu colaboración.

## INVENTARIO DE VALORES

Se describen, a continuación, diferentes valores y orientaciones en la vida. Dí, por favor, si cada uno de ellos representa o no un modo de enfocar la vida con el que estás de acuerdo. Debes indicar el grado de acuerdo según la siguiente escala:

	TD	BD	AD	AA	BA	TA
1. Vivir una vida que tenga una gran cantidad de momentos agradables:	1	2	3	4	5	6
2. Tener tiempo y oportunidad para estudiar y pensar sobre el sentido de la vida y los acontecimientos diarios:	1	2	3	4	5	6
3. Ganar lo suficiente para cubrir las necesidades básicas, poder adquirir cosas que hacen la vida más fácil, más divertida y agradable:	1	2	3	4	5	6
4. Tener una vida social amplia con oportunidades de disfrutar y pasarlo bien con amigos/as y conocidos/as:	1	2	3	4	5	6
5. Tener la oportunidad de proponer soluciones radicales y de largo alcance a problemas actuales:	1	2	3	4	5	6
6. Vivir la vida lo más plenamente posible, disfrutando de todas las satisfacciones (físicas, emocionales e intelectuales) que uno puede:	1	2	3	4	5	6
7. Tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos:	1	2	3	4	5	6
8. Vivir una vida tranquila, con paz interior:	1	2	3	4	5	6
9. Vivir el tipo de vida que ofrece oportunidades para desarrollar intereses intelectuales:	1	2	3	4	5	6
10. Lograr posiciones de liderazgo e influencia en el pensamiento y conducta de otros:	1	2	3	4	5	6



	TD	BD	AD	AA	BA	TA
11. Tener el tiempo y la visión necesaria para desenmascarar mitos y costumbres equivocadas de la vida de muchas personas:	1	2	3	4	5	6
12. Ser un buen padre/madre y tener una familia unida y satisfecha:	1	2	3	4	5	6
13. Controlar la propia vida y tener mucho tiempo para uno mismo:	1	2	3	4	5	6
14. Lograr un tipo de relaciones personales caracterizadas por una gran sensibilidad y comprensión, experimentando todo el amplio rango de emociones:	1	2	3	4	5	6
15. Trabajar duro para lograr un elevado nivel de vida para uno y su familia:	1	2	3	4	5	6
16. Llevar una vida muy activa que ofrezca oportunidades de promover el cambio social y ayude a eliminar los males de la sociedad actual:	1	2	3	4	5	6
17. Hacer algún tipo de contribución de interés para la sociedad en la que uno vive:	1	2	3	4	5	6
18. Llevar una existencia caracterizada por encuentros que ofrecen oportunidades de éxito en competiciones y desafíos:	1	2	3	4	5	6
19. Vivir la propia vida del modo que uno ha escogido, pero vivirla con entusiasmo:	1	2	3	4	5	6
20. Tener un limitado número de relaciones personales profundas y satisfactorias, rechazando muchas relaciones superficiales:	1	2	3	4	5	6
21. Identificarse con los sojuzgados y oprimidos y luchar por su causa:	1	2	3	4	5	6
22. Tener tiempo y ocasiones para desarrollar y disfrutar los propios intereses culturales (música, pintura, arte, literatura, etc.):	1	2	3	4	5	6
23. Tener tiempo y dinero para realizar hobbies y deportes divertidos:	1	2	3	4	5	6

	TD	BD	AD	AA	BA	TA
24. Ser un miembro activo y aceptado en los clubs y organizaciones de personas influyentes:	1	2	3	4	5	6
25. Tener muchas oportunidades de intercambiar opiniones y debatir vigorosamente sobre los temas sociales y politicos cotidianos:	1	2	3	4	5	6
26. Tener un tipo de trabajo bien retribuido para poder disfrutar algunos lujos en la vida:	1	2	3	4	5	6
27. Tener la oportunidad de tratar a gente "diferente", no conformista, individualista, y conocer su modo de vivir:	1	2	3	4	5	6
28. Tener oportunidades para disfrutar la naturaleza:	1	2	3	4	5	6
29. Realizar importantes y reconocidas contribuciones al propio campo profesional:	1	2	3	4	5	6
30. Tener la ocasión de poder demostrar amor y afecto hacia otras personas:	1	2	3	4	5	6
31. Tener una vida libre, sin trabas, que permita hacer lo que se desea:	1	2	3	4	5	6
32. Organizar la propia vida para poder viajar a lugares interesantes diferentes:	1	2	3	4	5	6
33. Vivir de modo que sea un ejemplo vivo de orden, razón y autocontrol:	1	2	3	4	5	6
34. Vivir a gran velocidad con una rápida sucesión de nuevos paisajes sonidos y estímulos:	1	2	3	4	5	6
35. Tener unas firmes creencias religiosas que ejerzan una influencia real en la propia vida:	1	2	3	4	5	6
36. Adoptar un estilo de vida caracterizado por el individualismo y el no conformismo:	1	2	3	4	5	6
37. Meterse e interesarse tanto por el propio trabajo que uno tienda a olvidarse de todo lo demás y viva sólo para esto:	1	2	3	4	5	6

	TD	ED	AD	AA	BA	TA
38. Ser auto-suficiente y capitán de uno mismo:	1	2	3	4	5	6
39. Tener el tipo de ocupación que es importante en la mente de los demás:	1	2	3	4	5	6
40. Buscar oportunidades de sacrificio personal en nombre de una causa valiosa:	1	2	3	4	5	6
41. Adoptar una actitud de veneración y devoción respecto a los misterios de la vida y su significado personal:	1	2	3	4	5	6
42. Vivir un tipo de vida que permita muchas experiencias nuevas:	1	2	3	4	5	6
43. Tener oportunidades para disfrutar una vida cómoda al aire libre:	1	2	3	4	5	6
44. Tener oportunidades para relacionarse con gente interesante e importante:	1	2	3	4	5	6
45. Mirar la vida como llena de sentido, buscando realizar valores últimos:	1	2	3	4	5	6
46. Lograr una categoría tal que haga que los demás nos respeten y aprueben:	1	2	3	4	5	6
47. Encontrar gusto en la vida al superar y dominar obstáculos:	1	2	3	4	5	6
48. Llevar una existencia disciplinada y racional con las emociones controladas:	1	2	3	4	5	6
49. Buscar vivir de tal modo que sea excitante y lleno de aventuras:	1	2	3	4	5	6
50. Comprometerse en una causa justa y procurar llevarla a cabo con vigor y lealtad:	1	2	3	4	5	6
51. Tener suficientes ingresos para poder satisfacer los deseos materiales y comprar algunas cosas extraordinarias sin tener la preocupación de poder o no hacerlo:	1	2	3	4	5	6
52. Encontrar un rol que permita ser creativo y una fuente continua de nuevas ideas:	1	2	3	4	5	6

	*TD	BD	AD	AA	BA	TA
53. Tener oportunidades para relacionarse socialmente con personas que han realizado algo importante en el mundo:	1	2	3	4	5	6
54. Confiar en Dios en la dirección de la propia vida:	1	2	3	4	5	6
55. Estar abierta a la experiencia de modo que se promueva un continuo cambio en el sistema de valores y percepción de sí mismo:	1	2	3	4	5	6

\*TD: Totalmente en desacuerdo

BD: Bastante en desacuerdo

AD: Algo en desacuerdo

AA: Algo de acuerdo

BA: Bastante de acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

**Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:**

1. Paso mucho tiempo soñando despierto/a:	SI	NO
2. Estoy muy seguro/a de mí mismo/a:	SI	NO
3. A menudo me gustaría ser otra persona:	SI	NO
4. Es fácil tomarme afecto:	SI	NO
5. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces:	SI	NO
6. Estoy siempre contento/a:	SI	NO
7. Me resulta muy difícil hablar a la clase:	SI	NO
8. Me gustaría ser más joven:	SI	NO
9. Si pudiera cambiaría muchos aspectos de mi carácter:	SI	NO
10. Me gusta mucho formarme una opinión de las cosas:	SI	NO
11. Soy una persona divertida:	SI	NO
12. En casa me irrito con facilidad:	SI	NO
13. Siempre hago lo correcto:	SI	NO
14. Estoy satisfecho/a de mi rendimiento:	SI	NO
15. Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer:	SI	NO
16. Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas:	SI	NO
17. A menudo me arrepiento de lo que hago:	SI	NO
18. Soy bastante popular entre los chicos/as de mi edad:	SI	NO
19. Mis padres suelen tener en cuenta mi opinión:	SI	NO

20.	Nunca me siento desgraciado/a:	SI	NO
21.	Hago las cosas lo mejor que puedo:	SI	NO
22.	Me desanimo con facilidad:	SI	NO
23.	Por lo general, me las arreglo bien solo/a:	SI	NO
24.	Soy una persona feliz:	SI	NO
25.	Me gusta jugar con chicos/as más pequeños que yo:	SI	NO
26.	Mis padres esperan demasiado de mí:	SI	NO
27.	Me agradan todas las personas que conozco:	SI	NO
28.	Me gusta que me pregunten en clase:	SI	NO
29.	Me entiendo muy bien a mí mismo/a:	SI	NO
30.	Soy una persona difícil:	SI	NO
31.	Las cosas se me complican con facilidad:	SI	NO
32.	Los demás chicos suelen aceptar mis ideas:	SI	NO
33.	En casa me hacen mucho caso:	SI	NO
34.	Me riñen mucho:	SI	NO
35.	En el colegio debería ir mejor de lo que voy:	SI	NO
36.	Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza:	SI	NO
37.	En realidad, me gustaría ser del sexo contrario:	SI	NO
38.	Tengo una baja opinión de mí mismo/a	SI	NO
39.	Me gusta la gente:	SI	NO
40.	Muchas veces me gustaría marcharme de casa:	SI	NO
41.	Soy muy tímido/a:	SI	NO
42.	A menudo me enfado en el colegio:	SI	NO
43.	Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo/a:	SI	NO
44.	Tengo tan buena apariencia como la mayoría de mis compañeros/as:	SI	NO
45.	Si tengo algo que decir, lo digo:	SI	NO
46.	Los demás se meten conmigo muy a menudo:	SI	NO
47.	Mis padres me comprenden bien:	SI	NO
48.	Siempre digo la verdad:	SI	NO
49.	Mis compañeros me hacen sentirme superior:	SI	NO
50.	Me importa poco lo que pueda ocurrirme:	SI	NO

51. Soy un/a fracasado/a:	SI	NO
52. Me irrita mucho cuando me engañan:	SI	NO
53. A los demás chicos/as se les quiere más que a mí:	SI	NO
54. Generalmente siento que mis padres me presionan:	SI	NO
55. Siempre sé lo que debo decirle a la gente:	SI	NO
56. Muchas veces me desanimo en la escuela:	SI	NO
57. Por lo general, tengo muy pocas preocupaciones:	SI	NO
58. Los demás se fían mucho de mí:	SI	NO

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	TA	DA	NS	D	TD
1. Me encuentro en el colegio bastante solo/a:	1	2	3	4	5
2. No puedo evitar el miedo ante los trabajos de clase:	1	2	3	4	5
3. Me preocupan los problemas con mis padres:	1	2	3	4	5
4. Mi rendimiento escolar no me importa:	1	2	3	4	5
5. Me falta interés por los contenidos de enseñanza:	1	2	3	4	5
6. No sé realmente a que me dedicaré en el futuro:	1	2	3	4	5
7. No sé cómo comportarme en los conflictos con los profesores:	1	2	3	4	5
8. Las peleas entre compañeros no son ningún problema importante:	1	2	3	4	5
9. Sé bastante poco sobre posibilidades de ayuda económica para becas y estudios:	1	2	3	4	5
10. Sé con seguridad lo que me exige la carrera que quiero hacer:	1	2	3	4	5
11. Sé muy poco sobre qué posibilidades de formación profesional hay fuera de la Universidad:	1	2	3	4	5
12. Temo no ser admitido/a en la carrera que deseo:	1	2	3	4	5

	*TA	DA	NS	D	TD
13. Sé con bastante exactitud lo que quiero y puedo estudiar en la Universidad:	1	2	3	4	5
14. Me hace estar inseguro/a no saber con claridad como son las pruebas de selectividad:	1	2	3	4	5
15. Creo que deberían prepararnos mejor para la elección profesional:	1	2	3	4	5

Te agradeceríamos, si no te importa, que escribieras tu nombre y apellidos. Los datos aquí recogidos son confidenciales y se utilizarán, exclusivamente, para los fines de este estudio; si no te parece oportuno, deja estos datos en blanco.

**NOMBRE:**

**APELLIDOS:**

Gracias por tu colaboración:

\*TA: Totalmente de acuerdo

DA: De acuerdo

NS: No lo sé

D: Desacuerdo

TD: Total desacuerdo



---

Ministerio de Educación y Ciencia

---

Secretaría de Estado de Educación

---

Dirección General de Renovación Pedagógica