

## ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO: PROGRAMA PEDAGÓGICO

por PEDRO ORTEGA RUIZ, RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS y MIGUEL PÉREZ FERRA

*Universidad de Murcia*

Hasta ahora, los métodos de enseñanza-aprendizaje en la escuela han estado orientados, casi exclusivamente, hacia el ámbito cognitivo. Habitualmente se espera que la institución escolar nos enseñe cuáles son las respuestas más adecuadas a problemas y situaciones vistos, hasta ahora, como «definitivos».

Para M. Watson, D. Solomon y otros (1990), la escuela cumple cuatro funciones principales: a) ayudar a los alumnos a aprender unas determinadas destrezas académicas y conocimientos; b) despertar en ellos el interés por aprender; c) ayudarles a adquirir hábitos sociales, valores y expectativas, y d) fomentar su compromiso con esos valores. Para estos autores, los métodos de enseñanza-aprendizaje que el profesor utiliza en el aula deben ser consecuentes con dichos objetivos. Sin embargo, la mayor parte de los modelos docentes han sido diseñados para cumplir solamente con la función académica, relegando a un segundo plano, cuando no olvidando, la función socializadora y educativa de la escuela. De hecho, una reciente revisión sobre los modelos docentes (Doyle, 1986) ni siquiera menciona la posible función socializadora de la tarea docente.

Se insiste demasiado en enseñar resultados o soluciones a problemas, y poco en aprender a formular preguntas. Aprender a aprender, convivir con la incertidumbre y la provisionalidad, se sigue viendo todavía como una amenaza a las prácticas convencionales de la institución escolar, cuando el rápido crecimiento del conocimiento y el reto de las nuevas tecnologías exigen de todos, jóvenes y mayores, un cambio en las actitudes y un mayor esfuerzo de percepción y comprensión de los nuevos fenómenos. Enseñar a

actuar, a decidir, a elegir, en un momento en el que los contextos son cada vez más complejos, ambiguos y borrosos constituye una de las mayores urgencias educativas de nuestro tiempo (Vázquez, 1986).

Una rápida revisión del material didáctico que se utiliza en nuestras escuelas pone en evidencia la escasa o nula importancia que actualmente tiene en la programación curricular la enseñanza-aprendizaje de las actitudes hacia los valores. Dificultades de todo tipo podrían explicar tal situación: en primer lugar, la concepción aún presente de la educación, anclada en modelos filosóficos, alejada de planteamientos científicos y tecnológicos; en segundo lugar, existe una tendencia ampliamente difundida en la sociedad a dar prioridad a los aprendizajes instructivos, considerados más útiles y rentables para el ejercicio de una profesión futura, que la adquisición de actitudes y valores; en tercer lugar existe el convencimiento tácito y generalizado de que la adquisición de actitudes positivas hacia los valores, por su peculiaridad, es más fruto de un proceso de socialización, de configuración o conformación del contexto socio-familiar, que resultados de procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del sistema educativo formal; en último lugar, se percibe cierta resistencia en el profesorado a proponer explícitamente la adquisición de actitudes hacia los valores al considerar que ello podría constituir una ingerencia indebida en la conciencia de los alumnos (Ortega, 1986). Pero quizás la razón de fondo radique en la falta de preparación del profesorado para la enseñanza de las actitudes.

Es cierto que la Ley General de Educación de 1970 prestaba ya atención a las actitudes de los alumnos hacia las disciplinas o materias de estudio, obligando a los profesores a que evaluaran dichas actitudes, pero las directrices que desarrollan dicha Ley no ofrecen orientaciones prácticas para la elaboración de programas en la formación de actitudes. Por otro lado, identificar la educación en actitudes con el rendimiento académico en las disciplinas del currículum, significa relegar al olvido una dimensión, como es la afectiva, tan determinante en la configuración de la personalidad. Es en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo donde las actitudes y los valores ocupan un lugar central, como objetivos básicos, en los diferentes niveles de enseñanza. Así se habla de desarrollar en los niños actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad; actitud de respeto y curiosidad hacia las distintas manifestaciones culturales de una comunidad; actitudes de participación, tolerancia y sentido crítico, elementos básicos para una convivencia democrática; actitud autoexigente en el trabajo que permita a los alumnos valorar las creaciones y manifestaciones artísticas, etc.; la necesaria plasmación de estos objetivos en la programación curricular, como establece el Diseño Curricular Base, garantiza que la formación de actitudes y valores en los educandos no es en la presente Ley de Educación una mera declaración de intenciones.

En los últimos años, la educación en actitudes ha sido objeto de estudio en diversos foros internacionales. En la I Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana sobre «Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura» (1987), el profesor Voneche destaca como uno de los objetivos más importantes de la educación en los próximos años el cambio de las actitudes en los estudiantes como un aspecto esencial en la adaptación a la nueva realidad social. Por su parte, Diez Hochleitner en la IV Semana Monográfica sobre «Prospectiva, reformas y planificación de la Educación» (1990) señala que la educación de los próximos años debería poder reconquistar para el hombre sus mayores esperanzas en medio de las transformaciones sociales, culturales y políticas en curso. Ello conlleva una seria reflexión sobre los nuevos objetivos de la educación que necesariamente deben partir de los problemas reales y del hombre inserto en culturas concretas, de sus valores, costumbres e instituciones. Se hace, por tanto, necesaria una educación de los individuos que les permita la adquisición de actitudes positivas hacia los nuevos valores que están emergiendo en una nueva sociedad y afrontar con éxito los nuevos retos que ésta nos ofrece (Galino, 1990).

Contemplar las actitudes en los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace necesario, además, como una de las variables explicativas del éxito-fracaso escolar. Son abundantes los estudios realizados sobre la influencia del medio socio-familiar, métodos de enseñanza-aprendizaje, códigos lingüísticos, situación geográfica del centro, recursos materiales, características personales de los alumnos, etc., en el rendimiento académico. La investigación sobre las actitudes, tanto de los padres como de los alumnos, hacia el estudio, sus expectativas y motivaciones, como variables explicativas del rendimiento académico ha sido más bien escasa (Ortega, 1983).

Nuestro trabajo se propone, por una parte, conocer cuáles son las actitudes que los alumnos sustentan hacia su trabajo (estudio) en la escuela; por otra, intentar modificar dichas actitudes hacia el estudio, en el supuesto de que sean negativas. El éxito del programa pedagógico aplicado podrá confirmar, en alguna medida, el papel que las actitudes hacia el estudio desempeñan en el éxito-fracaso escolar.

En nuestra investigación: «Técnicas de enseñanza-aprendizaje y actitudes hacia el estudio: programa pedagógico», el modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone es, en lo fundamental, constructivo en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos. Sin embargo, se aparta de él en cuanto se considera importante el papel de las actitudes como variable mediacional en los procesos de aprendizaje.

### 1. *Concepto de actitud*

Son muchos los estudiosos del tema que entienden las actitudes como patrón disposicional de carácter preoperacional que influye en las respuestas a diversas situaciones. Entre todas las definiciones dadas de la actitud la de G. W. Allport (1935) tiene aún una gran aceptación al considerarla como «un estado mental y emotivo de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva y/o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona».

Para M. Fishbein e I. Ajzen (1980), la actitud no es más que la evaluación favorable o desfavorable de los resultados posibles de una conducta. M. Rokeach (1979), por su parte, concibe las actitudes como organizaciones de creencias relativamente estables acerca de un objeto o situación que predisponen al sujeto para responder preferentemente en un determinado sentido. Más recientemente, la actitud es considerada por R. Eiser (1990) como una forma de experiencia que se refiere a unos objetos específicos, sucesos o individuos, y que fundamentalmente es evaluativa. Para este autor, expresamos nuestras actitudes cuando describimos los objetos de nuestra experiencia en términos evaluativos. La actitud, por tanto, no es un sentimiento bueno o malo, sino una experiencia evaluativa de algo que realmente es para nosotros bueno o malo.

Aunque la práctica mayoría de los autores es unánime en admitir el triple componente de la actitud: cognitivo, emotivo y conductual (Zanna y Rempel, 1988), no todos coinciden en atribuir el mismo peso específico a cada uno de sus componentes. Sin embargo, casi todos los autores consideran el afecto (aceptación-rechazo) como la parte más esencial del concepto de actitud, y lo que la distinguiría de otros conceptos liminares. En la práctica, la investigación sobre actitudes prefiere la operacionalización de las mismas en base al modelo unidimensional (Dawes y Smith, 1985). Por otra parte, la mayoría de las escalas de actitud que se elaboran se basan en el componente emotivo o afectivo.

En nuestra investigación: «Técnicas de enseñanza-aprendizaje y actitudes hacia el estudio: programa pedagógico», hemos optado por el modelo «Teoría de la acción razonada» de M. Fishbein e I. Ajzen (1980) en la formación y cambio de actitudes. En un estudio anterior (Escámez, J. y Ortega, P. 1986) expusimos, con cierta amplitud, dicho modelo y a él nos remitimos.

## 2. *Diseño Metodológico*

### 2.1. *Población y muestra sobre la que se opera*

La investigación «Técnicas de enseñanza-aprendizaje y actitudes hacia el estudio: programa pedagógico» se ha desarrollado en el Colegio Monteagudo, de titularidad privada, ubicado en uno de los barrios de la ciudad de Murcia. En relación a los alumnos que están matriculados en dicho centro, hemos de indicar que el 40% de los mismos son hijos de familias que viven en un medio rural, mientras que el 60% restante está compuesto por hijos de familias que pertenecen a la clase media: funcionarios, comerciantes, profesiones liberales, empleados de banca, etc. residentes en un medio netamente urbano. Puede afirmarse que los alumnos que a él asisten no presentan características específicas (tales como nivel socio-económico y cultural elevado de sus familias) que lo puedan distinguir de otro centro educativo de la periferia de la ciudad, por lo que podemos considerarlo como representativo de la población objeto de estudio.

Respecto a la selección de la muestra, es conveniente señalar que la misma fue realizada de forma «intacta», es decir, los grupos de clase fueron elegidos tal y como estaban distribuidos por la dirección del centro. Constatamos que los grupos de clase estaban confeccionados atendiendo a un único criterio: el alfabético, lo que aseguraba, por una parte, la adecuada homogeneidad entre grupo control y experimental, y por otra, la heterogeneidad interna en cada grupo: de sexo, rendimiento académico, procedencia social, etc. Introducir otro criterio de agrupamiento hubiese supuesto distorsionar gravemente el funcionamiento normal del plan docente del colegio, que la dirección del mismo no estaba dispuesta a asumir. A nuestro juicio, con la agrupación según el orden alfabético se garantizan las condiciones necesarias de agrupación de la muestra (heterogeneidad y homogeneidad).

A tal efecto, se establecieron dos grupos: uno experimental, compuesto por 41 alumnos que correspondía a la clase de 8.º A. Las edades de la muestra que hemos seleccionado oscilan entre trece y catorce años, registrándose una distribución por edades bastante homogénea en ambos grupos.

Las condiciones ambientales, funcionales y personales del centro no sufrieron modificación alguna durante la aplicación del programa pedagógico, tanto en el grupo control como experimental, siendo dicho programa la única variable sujeta a experimentación.

Respecto a los medios personales, hemos de advertir que en ambos grupos el desarrollo de la actividad docente ha sido realizada por el mismo profesor, ajustándose a las normas de funcionamiento del centro. La

duración de la experiencia educativa realizada en el grupo experimental ha sido de seis meses (desde octubre de 1990 a marzo de 1991).

## 2.2. *Instrumento de exploración. Cuestionario*

El instrumento de medida de la actitud hacia el estudio que hemos utilizado en nuestra investigación ha sido el autoinforme o cuestionario, elaborado por la profesora A. Martínez (1974). Al elegir este cuestionario, se ha intentado satisfacer determinados aspectos centrales de nuestra investigación; entre ellos destacamos los siguientes: a) se pretende evaluar la preferencia actitudinal de los sujetos hacia el valor del estudio; b) se desea conocer si esta preferencia aumenta o disminuye en el propio sujeto, y c) se intenta disminuir con ítems bipolares el influjo de la deseabilidad social en las respuestas de los sujetos y evitar, a la vez, la aparición de respuestas neutras o indiferentes.

El modelo de medida, seguido en el cuestionario elegido, es el de escalas diferenciales (Morales, 1988: 26-27) o, también denominado por el propio autor de dichas escalas, de valores escalares (Thurstone, 1969: 97). Con este modelo pretendemos determinar cuál es la posición del individuo en el continuo de la actitud hacia el estudio y establecer, a través de un proceso discriminante, si la actitud que manifiesta un individuo es más o menos intensa, también llamada favorable, respecto a la actitud medida. Así, conviene destacar, a efectos del diseño estadístico a seguir en nuestra investigación, que los datos obtenidos con este instrumento de medida sólo podrán indicarnos el orden o posición de la actitud de un sujeto hacia el estudio y, además, si esta posición (actitud) ha aumentado o disminuido respecto de la evaluación inicial (situación pretest). Nos encontramos, entonces, ante un tipo de medida claramente ordinal.

El modelo de cuestionario elegido consta de diez declaraciones o juicios de valor, que se combinan en cuarenta y cinco proposiciones binarias; el alumno debe elegir, entre las distintas proposiciones, aquella que más se acerque a su valoración personal sobre el estudio. Con esta elección se obtiene el perfil de las actitudes (positivas-negativas) del encuestado hacia el estudio.

Los juicios de valor seleccionados presentados a los alumnos son los siguientes:

1. Hay muchas cosas inútiles en los planes de estudio y trabajo.
2. El estudio da agilidad a la mente y capacidad de juicio y reflexión.
3. El estudio hace mejores a los hombres.
4. El estudio favorece la comprensión entre los alumnos.

5. El estudio ayuda a darse cuenta de las posibilidades y limitaciones personales.
6. Se estudia para no aburrirse.
7. Se estudia para que los profesores te aprecien.
8. Lo que consiguen los nuevos métodos de estudio son alumnos indisciplinados y que no saben nada.
9. Se estudia para tener una consideración social.
10. La mayoría de las veces el estudio constituye una carga, una pesadez.

De los juicios de valor, antes indicados, tienen sentido negativo los siguientes: 1, 6, 7, 8 y 10; los restantes manifiestan actitud positiva hacia el estudio.

### *2.3. Diseño de la investigación*

Se ha seguido el diseño básico grupo de control-grupo experimental, en situación pretest y postest. La elección de este diseño nos va a permitir, de forma adecuada, someter a prueba las hipótesis establecidas en nuestro trabajo y responder, debidamente, a las preguntas que la motivaron. Específicamente nuestra investigación responde a un diseño cuasi-experimental, dado que la muestra seleccionada y el marco escogido para la realización de la investigación (marco escolar), no permite el que se pueda disponer de situaciones experimentales de «laboratorio»; creemos que dicho diseño se ajusta a las condiciones exigidas por la investigación científica en contextos sociales.

El propósito de nuestra investigación es verificar si es posible establecer una relación entre la aplicación de un programa pedagógico específico (variable independiente) y el aumento o disminución de las actitudes hacia el valor del estudio (variable dependiente). Ello conlleva la existencia de dos grupos, uno de ellos sobre el que se aplica el programa (grupo experimental), y otro al que no se le aplique (grupo de control). Para comprobar si el programa pedagógico aplicado ha producido el efecto deseado (aumento de las actitudes positivas), es necesario determinar dos momentos diferenciados: pretest y postest. De este modo, podremos comparar los resultados obtenidos y comprobar si éstos presentan diferencias significativas respecto de las actitudes hacia el estudio observadas antes de la aplicación del programa (pretest).

Comprobada la relación entre programa pedagógico y el cambio en las actitudes hacia el estudio, sólo nos es posible conocer, a partir de este diseño, la existencia de dicha relación, mas no el carácter de la misma.

Cuestiones tales como si el tiempo empleado en la aplicación del programa ha sido el óptimo para el cambio de las actitudes, o si es necesaria la aplicación de todas o algunas de las técnicas empleadas, quedan sin respuesta desde esta investigación. A pesar de estas limitaciones, importantes, sin duda, y a tener en cuenta en sucesivos estudios, entendemos que el objetivo fundamental de esta investigación está suficientemente cubierto si se puede comprobar la existencia de relación entre el programa pedagógico aplicado y el cambio de actitudes hacia el estudio producido.

### 2.3.1. Variable dependiente

Consideramos como variable dependiente el efecto producido en la preferencia de ítems que reflejan actitudes hacia el valor del estudio. En nuestra investigación, la variable dependiente ha sido operativizada a través de las elecciones o preferencias (aumento o disminución de las mismas) que los sujetos han realizado de los ítems que manifiestan actitudes positivas y negativas hacia el estudio.

### 2.3.2. Variable independiente

Entendemos por variable independiente el programa pedagógico aplicado para aumentar las actitudes positivas hacia el estudio. Dado que dicho programa consta de un conjunto determinado de técnicas de enseñanza-aprendizaje de las actitudes, sólo cabe operativizarlo como una sola variable independiente, en términos de ausencia o presencia de dicha variable.

### 2.3.3. Hipótesis de trabajo

La presente investigación se propone verificar las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los alumnos de 8.º de EGB, en la muestra seleccionada, presentan mayores niveles de actitudes negativas que positivas en la escala de actitudes hacia el estudio.

2. La aplicación de un programa pedagógico adecuado que contemple la participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva, como técnicas a utilizar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, podría cambiar el signo de dichas actitudes.

Subhipótesis:

1. El cambio positivo de actitudes hacia el estudio producido tras la

aplicación del programa pedagógico, conllevaría un mayor rendimiento académico en los alumnos.

#### 2.3.4. Selección de la prueba estadística

El tipo de prueba estadística que utilizamos en nuestra investigación es la no paramétrica, debido fundamentalmente a las siguientes razones: a) los datos que se obtienen del cuestionario seleccionado son ordinales; b) desconocemos el tipo de distribución normal o parámetro de la población a la que pertenece la muestra de datos, y c) los datos obtenidos son puntuaciones clasificatorias o de categorías, por lo tanto, puntuaciones verdaderamente no numéricas.

Por otra parte, tal y como ha sido diseñada nuestra investigación nos encontramos, en primer lugar, con dos muestras o grupos relacionados, dado que hemos empleado los mismos sujetos en la medida de la variable dependiente (actitud hacia el estudio) en diferentes momentos (pretest-postest). Ello nos permitirá contrastar la igualdad o no de cada una de las muestras. En segundo lugar, conviene esclarecer si ambas muestras son equivalentes respecto de la variable dependiente. A tal efecto hemos usado la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 1.—*Kolmogorov-Smirnov two sample test results (pretest)*

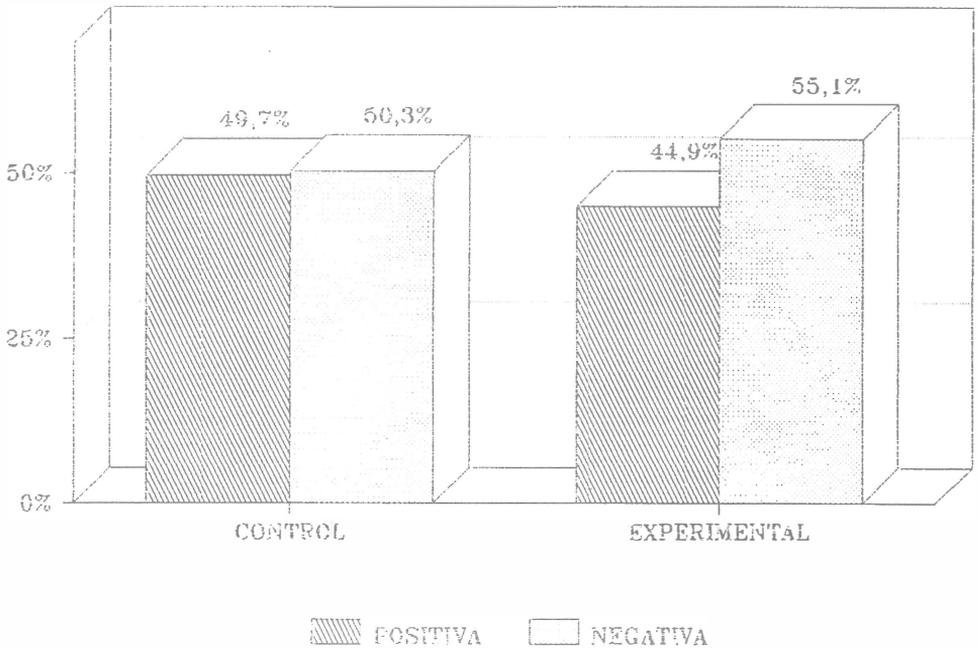
#### MAXIMUM DIFFERENCES FOR VARIABLES

	CONTROL	EXPERIMENTAL
CONTROL	0.000	
EXPERIMENTAL	0.244	0.000

#### TWO-SIDED PROBABILITIES

	CONTROL	EXPERIMENTAL
CONTROL	1.000	
EXPERIMENTAL	0.156	1.000

Como puede comprobarse, la máxima diferencia que se ha obtenido entre el grupo de control y el experimental, antes de la aplicación del programa pedagógico, es de 0.244, con una probabilidad asociada de 0.156. Este valor de probabilidad nos indica que ambos grupos no presentan, en sus distribuciones, una diferencia significativa si establecemos un  $p = 0.05$ . Desde estos resultados, cabe afirmar que los dos grupos seleccionados son equivalentes entre sí respecto de las actitudes hacia el estudio. A la vez, estos resultados sirven para confirmar la primera de nuestras hipótesis, según la cual los sujetos manifiestan más actitudes negativas que positivas hacia el estudio, antes de la aplicación del programa pedagógico. Tal afirmación puede observarse, de forma gráfica, en el siguiente cuadro:

CUADRO 1.—*Pretest*

### 3. *Diseño y aplicación del programa pedagógico*

El desarrollo del programa pedagógico contempla las siguientes fases:

1. Aplicación a los grupos experimental y control del cuestionario elegido (pretest) con el fin de conocer la situación inicial de ambos grupos en relación a las actitudes hacia el estudio, y poder valorar si los cambios operados, en el grupo experimental, han sido o no significativos, y en qué medida.

2. Aplicación, en el grupo experimental, del programa pedagógico elaborado, atendiendo a las fases sucesivas del mismo y a las técnicas previamente diseñadas en función de los contenidos curriculares a transmitir y a los objetivos previamente fijados.

3. Aplicación del cuestionario (postest) a ambos grupos (control-experimental), para conocer si se ha producido o no cambio en la actitud hacia el estudio, el sentido (positivo o negativo) e intensidad del mismo en los grupos en estudio.

4. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación.

#### 3.1. *Programa pedagógico*

Hasta no hace mucho tiempo los currícula correspondientes a la enseñanza tradicional han estado determinados por la adquisición de conocimientos, sin que se haya considerado, ni siquiera con carácter secundario, el desarrollo de patrones disposicionales que ayuden a la persona a tomar decisiones. De ahí que nuestro programa pedagógico esté estructurado en torno a un objetivo general de carácter central: el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, mediante técnicas de participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva. La brevedad de estas páginas no nos permite desarrollar los contenidos de cada técnica, pero sí describirlos en sus estructuras fundamentales.

En nuestro caso, hemos procurado que la educación en actitudes positivas hacia el estudio no tuviese un planteamiento paralelo al currículum de los alumnos. Al contrario, hemos considerado necesario valorar contextos y momentos adecuados para desarrollar tales actitudes. Para ello, se ha considerado que nuestra acción sería más eficaz si, mediante técnicas adecuadas de enseñanza-aprendizaje, aplicadas durante el tiempo dedicado en el currículum al área de Ciencias Sociales, podríamos desarrollar en los alumnos del grupo experimental actitudes positivas hacia el estudio.

Como quiera que los contenidos de enseñanza nos vienen dados, en

gran parte, por la Administración, y que una de las hipótesis del presente trabajo hace referencia a la eficacia de las técnicas pedagógicas que hemos utilizado en el aula, hemos prestado más atención al «cómo» y «en qué condiciones» se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las técnicas empleadas. Son las siguientes:

- a) Técnicas de participación activa.
  - Role-playing.
- b) Técnicas de cooperación.
  - Apoyo de documentos
  - Phillips-66.
  - Equipo de investigación.
  - Técnica de estudio (2L-SER).
- c) Técnicas de comunicación persuasiva.
  - Comentario de texto.
  - Método de casos.
  - Medios Audiovisuales.

Consideradas las características del área de Ciencias Sociales, adecuamos cada una de las unidades seleccionadas a aquellas técnicas que mejor se adaptaban a los objetivos propuestos y a la naturaleza de las unidades temáticas correspondientes.

En relación a las técnicas de participación activa hemos utilizado, preferentemente, el role-playing ya que ésta favorece los procesos de interiorización de creencias, mayor control de la información y la posibilidad de que los alumnos lleguen a conocer mejor las razones para defender un determinado tipo de conductas, reforzarlas o producir cambios en las mismas. La identificación con el papel que se representa puede producir un cambio en las creencias, actitudes y, posiblemente, en las conductas.

Respecto a las técnicas de cooperación en el aula, hemos utilizado, sobre todo, las de «equipos de investigación». Mediante dichas técnicas el alumno se incorpora plenamente a funciones tales como: selección de objetivos, contenidos, métodos de trabajo en el aula, ritmo de aprendizaje, etc. Cuestiones todas ellas que se deciden en los mismos equipos, lo que implica el establecimiento de estructuras relacionales en el aula que se establecen entre los alumnos y el profesor, de una parte, y entre los mismos alumnos, por otra (Ovejero, 1990) (Santos Rego, 1990).

Consiguientemente, el desarrollo de estas estructuras relacionales, que se producen en el aula, hace posible que los alumnos acepten provisional-

mente sus creencias y valores. Paralelamente, se pretende con esta técnica avanzar en la reflexión de las cuestiones planteadas, como problemas abiertos susceptibles de ser enfocados desde diversas perspectivas, no necesariamente disyuntivas, sino complementarias, que podrían aportar su apoyo en el conocimiento de la verdad.

En cuanto a las técnicas de comunicación persuasiva hemos utilizado preferentemente el comentario de texto y diaporamas. Si atendemos a los estudios de Chaiken y Eagly (1983) los mensajes escritos son más eficaces que los orales o radiados. En la comunicación escrita el receptor puede captar mejor todos los elementos que integran el mensaje de una comunicación. En la comunicación verbal, el interlocutor se ve obligado a hacer una selección de los mismos, perdiendo así riqueza informativa. La utilización de los diaporamas nos ha permitido la expresión de todas las opiniones de todos los alumnos, el diálogo y la defensa de las distintas posiciones sobre el contenido de fondo en cada una de las sesiones. La presentación de modelos a través de la imagen permite a los alumnos identificarse con las actitudes de aquéllos. El debate que acompaña a la exposición de imágenes y palabras facilita la crítica y apropiación personal de los valores.

### 3.2. *Justificación de las técnicas utilizadas en el programa*

Como en la formación de toda actitud existe siempre un componente de carácter cognitivo, generador de creencias, que dan lugar a actitudes, es lógico que utilicemos para generar, desarrollar y cambiar actitudes aquellas técnicas que permitan poner al individuo en disposición de confrontar e intercambiar opiniones, con el fin de aceptar todo aquello que hay de positivo y válido en las valoraciones que hacen los demás. A este respecto, las técnicas de participación activa y cooperación en el aula son adecuadas para desarrollar tal función.

Pero no es menos cierto que el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista en relación a las creencias, no son más que puntos de partida en el lento proceso que supone la transformación de las propias creencias y, por tanto, de las actitudes. Es necesario, por ello, la utilización simultánea y prolongada de técnicas de carácter persuasivo que hagan posible la modificación de conceptos sustentados por la persona durante mucho tiempo.

En la presente investigación hemos utilizado las técnicas de participación activa y cooperación en el aula como recursos más idóneos para interesar a los alumnos en su tarea escolar. Es obvio que el alumno que participa en la selección de objetivos, contenidos, ritmo de aprendizaje, etc., que decide junto con el profesor el «tempo» de su proceso de aprendiza-

je se sentirá más positivamente atraído hacia su trabajo escolar, que si permanece ajeno al mismo. Por otra parte, los trabajos de Jhonson, Maruyama y otros (1981) han puesto de manifiesto la influencia de las técnicas de cooperación en el aula en el desarrollo de las relaciones positivas entre estudiantes con retrasos académicos, y aquellos otros en situaciones normales de aprendizaje.

Aunque aún no pueda hablarse de resultados concluyentes, las investigaciones realizadas se inclinan, en sus resultados, por una correlación significativa entre la aplicación de técnicas de cooperación en el aula y el aumento de rendimientos no sólo académicos (Webb, 1982) (Slavin, 1984) (Cohen, 1987) (Wentzel, 1989), sino también en la formación de actitudes positivas hacia el estudio, integración social, cooperación, solidaridad, etc. (Slavin, 1983) (Solomon y otros, 1985) (Graves, 1985) (Escámez, Ortega y Saura, 1987) (Escámez, Ortega y Gil, 1989).

#### 4. *Análisis de resultados [1]*

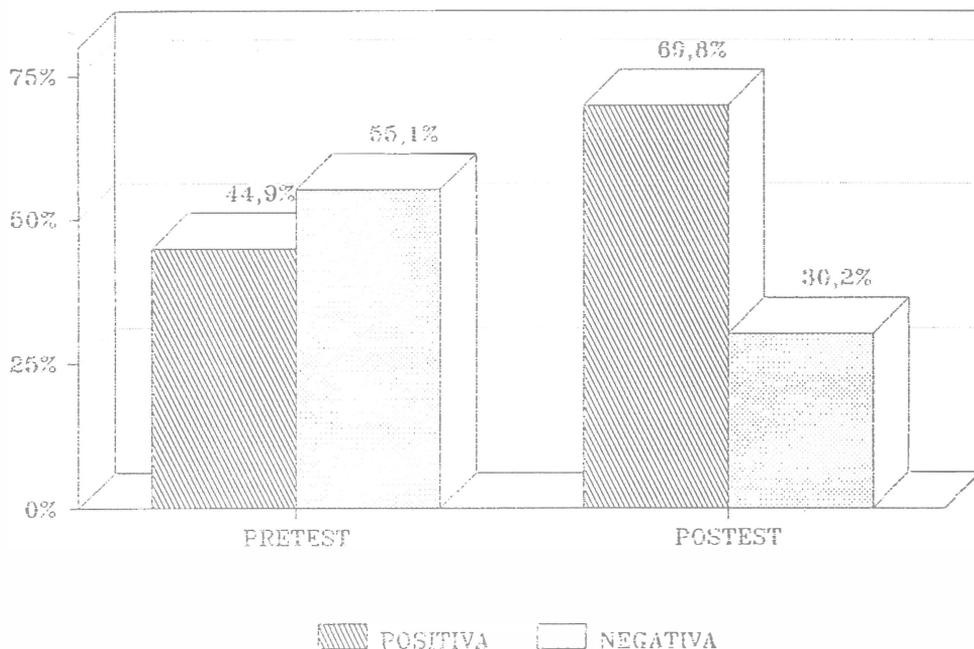
El análisis de los datos obtenidos tiene necesariamente un carácter selectivo, y hace referencia a aquellos datos más relevantes que aporta la escala de actitudes hacia el estudio aplicada a ambos grupos y comparándolos en diferentes momentos (pretest-postest).

Comparando los resultados obtenidos, tras la aplicación del cuestionario, en situación pretest-postest, del grupo experimental, observamos que se ha producido un cambio significativo en la elección de los juicios que manifiestan actitudes positivas y negativas. En efecto, mientras que, en la situación pretest, el grupo experimental presentaba un 55.1% de actitud negativa hacia el estudio, en el postest esta misma actitud disminuía a un 30.2%; y la actitud positiva que en la situación pretest era del 44.9%, tras la aplicación del programa pedagógico aumentó a un 69.8% (cuadro 2).

Estos resultados generales ponen de manifiesto que las actitudes hacia el estudio, en el grupo experimental, han variado sensiblemente en la intensidad de las mismas. Para apreciar, de forma gráfica, la afirmación anterior obsérvese el cuadro 3, en el que los juicios de valor que manifiestan actitudes positivas (juicios 2, 3, 4, 5 y 9) han aumentado su elección en la situación postest, y los juicios de valor de actitudes negativas han disminuido (juicios 1, 6, 7, 8 y 10).

Con estos resultados sólo conocemos, de modo descriptivo, la variación producida en la elección de los juicios que manifiestan actitudes positivas y negativas hacia el estudio. Ahora nos interesa saber si tal variación

CUADRO 2.—Gr. experimental



presenta diferencias significativas respecto de su dirección (positiva o negativa) y su magnitud (aumento o disminución). Para ello, hemos utilizado la prueba T de Wilcoxon en el grupo experimental y se han obtenido los siguientes resultados:

Estos resultados indican que los cuarenta y un (41) sujetos del grupo experimental han aumentado en su puntuación respecto de su situación anterior (pretest), produciéndose este aumento en dirección positiva, con una probabilidad asociada de 0.000 ( $p = 0.05$ ). Al ser esta probabilidad menor que la criterial, cabe establecer que las diferencias entre las puntuaciones obtenidas ante y después de la aplicación del programa pedagógico son significativas.

Por otra parte, dieciocho sujetos (18) del grupo de control han disminuido sus puntuaciones respecto de su situación anterior (pretest), mientras que los veintiuno (21) restantes han aumentado. Ello significa que la mayoría de los sujetos del grupo de control han aumentando, en dirección positiva, sus actitudes hacia el estudio; mientras que, por el contrario, los otros lo han hecho en dirección negativa. A pesar de producirse esta

CUADRO 3.—Gr. experimental

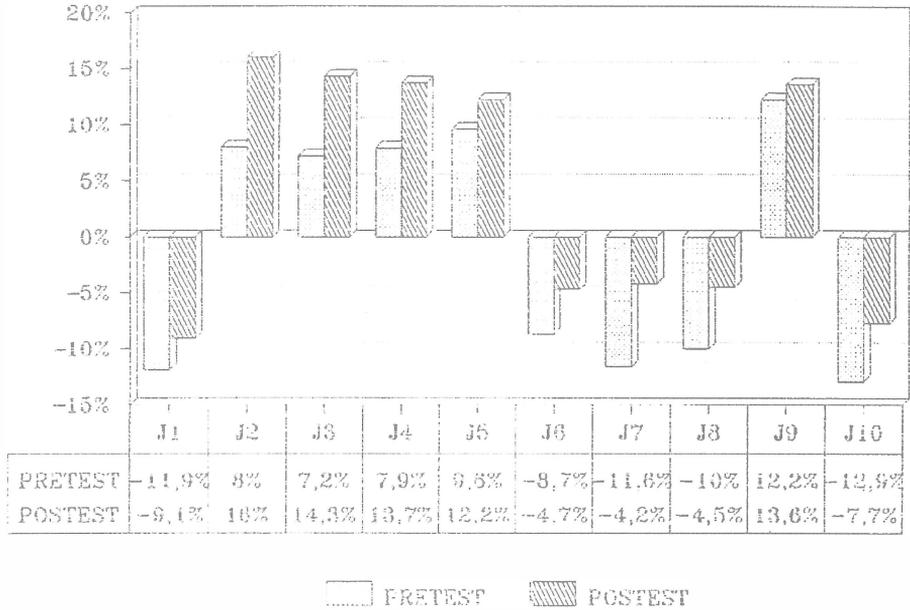


TABLA 2.—Wilcoxon signed ranks test results for Grupo Experimental counts of differences (Row variable greater than column)

	PRETEST	POSTEST
PRETEST	0	0
POSTEST	41	0

TWO-SIDED PROBABILITIES USING NORMAL APPROXIMATION

	PRETEST	POSTEST
PRETEST	1.000	
POSTEST	.000	1.000

variación en el grupo de control, en situación posttest, ésta no presenta diferencias significativas respecto de la situación pretest, con una probabilidad asociada de 0.978 ( $p = 0.05$ ).

TABLA 3.—*Wilcoxon signed ranks test results for Grupo Control counts of differences (Row variable greater than column)*

	PRETEST	POSTEST
PRETEST	0	18
POSTEST	21	0

TWO-SIDED PROBABILITIES USING NORMAL APPROXIMATION

	PRETEST	POSTEST
PRETEST	1.000	
POSTEST	.978	1.000

Por último, hemos querido comprobar si el aumento producido en las actitudes de los sujetos de ambos grupos, en situación posttest, es mayor en el grupo experimental que en el grupo de control. En efecto, como se refleja en la tabla 4, el aumento de las actitudes positivas hacia el estudio en el grupo experimental ha sido mayor que en el grupo de control, con una probabilidad asociada de 0.000 ( $p = 0.05$ ).

A la vista del conjunto de resultados expuestos, podemos confirmar la segunda de nuestras hipótesis, según la cual, la aplicación de un programa pedagógico, diseñado para aumentar las actitudes positivas hacia el estudio, produce el efecto deseado. En este sentido, cabe establecer de forma empírica, la existencia de una relación funcional entre el programa pedagógico aplicado y el cambio de actitudes hacia el estudio operado en el grupo experimental.

De los resultados obtenidos en el grupo de control se infiere que no han habido variables extrañas, o no sujetas a control, que hayan ejercido una influencia «notable» en el cambio de las actitudes hacia el estudio en dicho grupo. Por otra parte, cabe afirmar que, sin la presencia y aplicación de un programa pedagógico, diseñado específicamente para el cambio de dichas

TABLA 4.—*One-way analysis of variance for 84 cases*

	DEPENDENT VARIABLE IS GROUPING VARIABLE IS	DIF GRUPO
GROUP	COUNT	RANK SUM
EXPERIMENTAL	41	2581.500
CONTROL	43	988.500

actitudes, resulta del todo difícil confiar en la «evolución natural» de los mismos individuos, para que ellos, por sí solos, produzcan un cambio significativo en sus actitudes.

#### 4.1. *Medida del rendimiento académico*

Aunque es bien sabido, por la abundante investigación, que las actitudes hacia el estudio no son predictoras por sí solas del rendimiento académico, nosotros pretendemos constatar aquí, de forma empírica, que dado un cambio en las actitudes hacia el estudio, se ha producido a la vez un cambio en los rendimientos académicos, sin llegar a establecer entre ambos una relación de causalidad o de simple asociación empírica.

Para comprobar si la variación producida en el rendimiento académico de los grupos control y experimental es o no significativa, registramos las puntuaciones académicas obtenidas en la asignatura de Ciencias Sociales (8.º de EGB), antes y después de la aplicación del programa pedagógico en dicha asignatura.

Como puede observarse en la tabla 5, la puntuación media del rendimiento académico en el grupo experimental ha aumentado después de haber aplicado el programa pedagógico. La variación producida es estadísticamente diferente y significativa ( $T = 2.94$ ) al superar la puntuación criterial ( $>1.99$ ). Por otra parte, comparando las puntuaciones medias del grupo control y experimental, finalizado el programa pedagógico, se obtiene una diferencia de medias estadísticamente diferente y significativa ( $T = 4.94 >1.99$ ). Lo que equivale a decir que el grupo experimental ha obtenido un rendimiento académico superior al del grupo control, confirmando la subhipótesis planteada en nuestra investigación.

TABLA 5.—*Rendimiento académico*

	CONTROL	EXPERIMENTAL	VARIANZA
PRETEST	4.98	5.22	T=3.40 >1.99
POSTEST	4.63	6.19	T=4.94 >1.99
VARIANZA	T=1.77 >1.99	T=2.94 >1.99	

### 6. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Los resultados obtenidos en el grupo control y experimental (pre-post) ponen de manifiesto que es posible aplicar programas pedagógicos para la formación y cambio de actitudes, en el ámbito de la educación formal.

2. Se infiere, a partir de dichos resultados, la posibilidad de desarrollar, en la escuela, programas pedagógicos para la formación de actitudes positivas hacia los valores, sin que sea necesario, por consiguiente, un cambio sustancial en la organización del centro (horario, distribución de alumnos, nuevos currícula, etc.).

3. La notable variación producida en el grupo experimental en sus actitudes hacia el estudio entre la situación pretest y posttest, y la escasa variación producida en el de control confirma, a nivel empírico, la eficacia del programa pedagógico aplicado.

4. El diseño utilizado en nuestra investigación: grupo de control-grupo experimental, pre-posttest, constituye una metodología válida para la obtención de resultados que puedan confirmar la eficacia de programas pedagógicos en el cambio de actitudes positivas hacia los valores.

5. El modelo de Fishbein y Azjen (1980), en cuanto modelo teórico de descripción y explicación de la formación y cambio de las actitudes, constituye una teoría adecuada para la construcción de programas pedagógicos en dicha dimensión afectiva.

6. En síntesis: los resultados empíricos confirman plenamente las hipótesis de trabajo anteriormente planteadas:

a) Los alumnos, objeto de nuestra investigación, presentan altos niveles negativos en sus actitudes hacia el estudio (situación pretest).

b) La aplicación de un programa pedagógico adecuado que contemple la participación activa, la cooperación en el aula y la comunicación persuasiva, como técnicas a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales, puede cambiar el signo de dichas actitudes, de negativas a positivas.

c) El rendimiento académico de los alumnos que componían el grupo experimental ha presentado, en la situación postest, un aumento significativo y estadísticamente diferente respecto a, por una parte, su situación pretest y, por otra, en comparación con el grupo de control, no manifestando este grupo un cambio significativo en dicho rendimiento (pre-postest).

**Dirección del autor:** Pedro Ortega Ruiz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Espinardo, Murcia.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 5.V.1992.

#### NOTA

- [1] El paquete estadístico utilizado para el tratamiento de los datos ha sido la versión 4.0 del SYSTAT, en Wilkinson, L. (1988): *SYSTAT: The System for statistics*. Evanston, Il; SYSTAT, Inc.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALLPORT, G. W. (1935) *Attitudes, A handbook of social psychology* (Worcester, Mass: Clark University Press).
- CHAIKEN, S. y EAGLY, A. H. (1983) Communication modality as a determinant of persuasion: the role of communicator salience, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 2, August, pp. 241-256.
- COHEN, E. (1987) *Designing Group Work: Strategies for the Heterogeneous classroom* (New York: Teachers College Press).
- DAWES, R. M., SMITH, T. L. (1985) Attitude and opinion measurement, en LINDZEY, G. y ARONSON, E. (eds.) *The Handbook of Social Psychology* (New York: Randon House), vol. 1, pp. 509-566.
- DIEZ HOCHLEITNER, R. (1990) Documento de trabajo básico, en *Prospectiva, reformas y planificación de la educación* (Madrid: Santillana), pp. 9-41.
- DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management, en M. C. WITTRICK (ed.) *Handbook of research on teaching* (New York: Macmillan), pp. 392-431.
- EISER, J. R. (1990) *Attitudes and decisions* (London: Routledge).

- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia: Nau Llibres).
- ESCÁMEZ, J. ORTEGA, P. Y GIL, R. (1989) Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P., *Revista Española de Pedagogía*, 182, pp. 25-48.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. Y SAURA, P. (1987) Educar en la solidaridad: programa pedagógico, *Revista Española de Pedagogía*, 178, pp. 499-528.
- FISHBEIN, M.. AJZEN, I. (1980) *Understanding and predicting social behavior* (New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs).
- GALINO, A. (1990) Una reforma de la educación: experiencia y reflexiones, en *Prospectiva, reformas y planificación de la educación* (Madrid: Santillana), pp. 85-89.
- GRAVES, N. Y GRAVES, TH. (1985) Creating a cooperative learning Environment: An ecological approach, en R. SLAVIN, S. SHARAN, y otros *Learning to cooperate, Cooperating to learn* (New York: Plenum).
- JHONSON, C.; MARUYAMA, G. y otros (1981) The effects of cooperative, and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis, *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- MARTÍNEZ, A. (1974) *Formación de actitudes y educación personalizada* (Madrid: Narcea).
- MORALES, P. (1988) *Medición de actitudes en Psicología y Educación* (S. Sebastián, Tártalo).
- ORTEGA, P. (1983) Expectativas socio-culturales de los padres y medio socio-familiar, *Anales de Pedagogía*, 1, Universidad de Murcia, pp. 181-205.
- (1986) La Investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 1, Universidad de Málaga, pp. 111-125.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo* (PPU. Barcelona)
- ROKEACH, M. (1979) Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values, *Nebraska Symposium on motivation*.
- SANTOS REGO, M. A. (1990) Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación, *Revista Española de Pedagogía*, 185, enero-abril; pp. 53-78.
- SLAVIN, R. E. (1983) *Cooperative Learning* (New York: Longmans).
- (1984) Students motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and students achievements, *The Elementary School Journal*, 85, pp. 53-63.
- SOLOMON, D. y otros (1985) A Program to Promote Interpersonal Consideration and Cooperation in Children, en R. SLAVIN, S. SHARAN, y otros (eds.) *Learning to cooperate, cooperating to learn* (New York: Plenum).
- THURSTONE, L. L. (1969) *The measurement of attitudes* (Chicago: University of Chicago Press).
- VÁZQUEZ, G. (1986) Prólogo a la obra *La enseñanza de actitudes y valores*, ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (Valencia, Nau Llibres).
- VONECHE, J. (1987) Ciencia y desarrollo cognitivo. Una visión global de la enseñanza de la ciencia, en *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura* (Madrid: Santillana), pp. 62-64.
- WATSON, M.; SOLOMON, D. y otros (1990) The Child Development Project: Combining Traditional and Developmental Approaches to Values Education, en NUCCI, L. P. (ed.) *Moral Development and Character Education* (Berkeley, CA. McCutchan Publ. Co.), pp. 51-92.
- WEBB, N. M. (1982) Student interaction and learning in small groups, *Review of Educational Research*, 52, pp. 421-445.

- WENTZEL, K. R. (1989) Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective, *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 131-142.
- ZANNA, M. P. y REMPEL, J. K. (1988) Attitudes: a new look at an old concept, en D. BAR-TAL y A. BRUGLANSKI (eds.) *The Social Psychology of Knowledge* (New York: Cambridge University Press).

#### SUMMARY: ATTITUDE TOWARDS STUDY: A PEDAGOGICAL PROGRAMME.

The present paper is the result of an investigation on attitude towards study among students of 8th EGB (14 years old, final course of compulsory primary education in Spain).

The need to overcome a too restrictive concept of education, often limited to the cognitive component is justified. Techniques used in the applied pedagogical programme are described, as well as their reason. An exposition and statistical analysis of the results obtained in the control and experimental groups are also made. Finally, the main conclusions of the investigation are explained:

1. The students object of the investigation show negative levels of attitude towards study (pretest).
2. The application of a pedagogical programme based on participation techniques, cooperation and persuasive communication has proved to be useful in the formation of positive attitudes towards study.
3. The change of attitude towards study has provoked a better academical results in the experimental group.
4. The obtained results make it clear that it is possible to apply pedagogical programmes to form and change attitudes without a substancial change in the school organisation.

KEY WORDS: Attitude. Programme. Belief change. Attitude change. Study attitude.