

EDUCAR EN LA SOLIDARIDAD: PROGRAMA PEDAGOGICO

por JUAN ESCÁMEZ, PEDRO ORTEGA y PILAR SAURA
Universidad de Valencia

A) Marco conceptual del programa-investigación sobre la actitud de solidaridad

1. ¿Por qué educar en actitudes?

Es ya un tópico afirmar que vivimos en un mundo sometido a profundos y rápidos cambios; que vivimos «instalados en el cambio». Hoy se tiene conciencia de que los conocimientos actuales se tornan caducos y viejos en la generación siguiente; que es muy probable que los escolares de hoy se están preparando para un mundo social y profesional que habrá perdido su vigencia para cuando alcancen la edad adulta.

En un mundo de tales características, creemos que más que respuestas concretas, que rápidamente se hacen caducas e inútiles, sea necesario enseñar-aprender predisposiciones o actitudes que permitan al individuo adaptarse positivamente a las diversas situaciones y contextos de una sociedad en permanente cambio.

Parece lógico, por tanto, afirmar que la escuela debe superar la función de «reproducir» la sociedad y las relaciones sociales existentes, en un modelo de sociedad estable, y preparar a los individuos para tipos de sociedades en evolución acelerada. Enseñar a actuar, a decidir, a elegir, en un momento en el que los contextos son cada vez más complejos, ambiguos y borrosos; formar en valores y actitudes en una sociedad en la que conforme va desarrollándose, más y más científica y tecnológicamente, se está muy lejos todavía de instaurar opciones de justicia, de participación en la cultura y el trabajo, de respeto a la dignidad de la persona, constituye, como afirma el Prof. Vázquez (1986) [1], una de las mayores urgencias educativas.

Tales demandas conllevan el abandono de la función «repetitiva» de los profesores en cuanto transmisores de conocimientos y saberes, y a centrar las metas educativas en unos nuevos núcleos que se manifiestan como prioritarios, que aborden la estructura más profunda del hombre desde la que sea posible afrontar, de modo creativo, nuevo, las circunstancias que la evolución de la realidad presenta. Para nosotros, dichos núcleos no son otros que las actitudes y los valores.

Es innegable el énfasis que la escuela, hasta ahora, ha puesto en el rendimiento académico y la adquisición de habilidades cognitivas básicas, por encima de todo aquello considerado como no-cognitivo o afectivo. La actitud en Pedagogía ha sido insuficientemente conocida y deficientemente tratada. Ha sido «aquello» que se situaba «más allá» o al lado de «los aprendizajes instructivos», verdaderos quehaceres y objetivos del sistema educativo formal, a pesar de su importancia explícitamente reconocida en los informes internacionales (Aprender a ser, 1973; Aprender, horizonte sin límites, 1979) y disposiciones administrativas (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985, art. 2.º).

Para nosotros, si el proceso educativo no consigue formar en los individuos actitudes positivas de participación, de solidaridad, de crítica a la realidad; si no forma en ellos una imagen positiva de sí y una adaptación positiva al mundo que les rodea; si no genera en ellos actitudes de respeto a la dignidad de la persona, entonces habría que suprimir lo de «educativo» en dicho proceso. Estos objetivos constituyen, a nuestro juicio, una función irrenunciable de la educación y una dimensión esencial de la misma, y su realización en los educandos postula nuevas estrategias y metodologías de acción educativa.

Un nuevo concepto de educación se va perfilando actualmente, definido por los siguientes caracteres:

a) El hombre en su totalidad es el objetivo a formar en el proceso educativo, superando el actual enfoque intelectualista e integrando, por lo tanto, los valores y las actitudes de la persona como realidad compleja.

b) Se hace necesario un nuevo replanteamiento global de la enseñanza a partir de una profunda reflexión sobre los valores que deben presidir todo proyecto educativo.

c) Es necesario que el sistema educativo responda a las necesidades y realidades socioculturales de su entorno.

d) La educación se concibe más como una formación creadora y crítica, que posibilita elegir y dar nuevas respuestas alternativas, que como simple acumulación de saberes y datos [2].

En la práctica, creatividad, actitudes, orientación valorativa, dimensiones de la personalidad, etc., son, casi siempre, consideradas por los educadores e investigadores de la educación como rasgos de la perso-

nalidad, sin una vinculación efectiva a un proceso educativo (De la Orden, 1983) [3], por lo que al no haber sido establecidas como objetivos a conseguir, ni integrarse en una estrategia determinada, de acción pedagógica racional, resulta extremadamente difícil evaluarlas.

Estamos convencidos que en el diseño curricular e instructivo y en el desarrollo de la actividad educativa deberían contemplarse también las actitudes y los valores vinculados a los aprendizajes específicos y a la forma, secuencia y contexto en que éstos se producen, iniciando así una vía fecunda en la sistematización y tecnificación de la acción educación, en función de una jerarquía de objetivos que vaya más allá del aprendizaje de simples respuestas específicas.

Entendemos que cabe hablar perfectamente de acción pedagógica en unos individuos a través de una serie finita de secuencias de acción cuyo objetivo sea el generar en ellos una determinada actitud. Y la investigación que hemos realizado es, a nuestro juicio, una buena muestra de ello.

2. *Concepto de actitud*

La mayoría de los autores se inclinan por una definición «operacional» de la actitud conceptualizándola como una categoría mediacional de la conducta. De todas las definiciones dadas, la de Allport goza todavía de una gran influencia: «Una actitud es un estado mental y nervioso 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» (Allport, 1935) [4]. Para Ajzen y Fishbein (1980) [5] la actitud no es más que la evaluación favorable o desfavorable de los resultados de una conducta. Otros la conciben como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones para una clase particular de situaciones sociales (Triandis, 1974) [6]. Para otros autores (Palmerino, Langer y McGillis, 1984) [7], la actitud no sería sino la relación existente «entre» dos entidades, donde una entidad es la persona y la otra es el objeto de la actitud, en un contexto específico. Esta relación «entre» a partir del contexto, sería lo específico de la actitud. Para estos autores, los objetos sólo tienen «valencia» y pierden su ambigüedad cuando están situados en un contexto. El cambio, por tanto, de actitud sólo podrá darse cuando cambie la situación que afecta a la persona y al objeto.

De las distintas definiciones que se dan de la actitud, se desprende que ésta se desarrolla a través de la experiencia con un objeto; que predispone a actuar de una cierta manera relativamente estable; y que consiste en evaluaciones positivas o negativas, cualquiera que sea la interpretación que se dé de estas características básicas. Por otra parte,

dichas definiciones sugieren que las actitudes presentan un carácter multidimensional; es decir, la actitud se conceptualiza como un constructo teórico-hipotético que integra diversos componentes: el cognitivo, el afectivo o evaluativo y el conductual o conativo. Para la mayoría de los autores el componente afectivo-evaluativo es considerado como el elemento más esencial o específico de la actitud, y lo que la distinguiría de otros conceptos liminares.

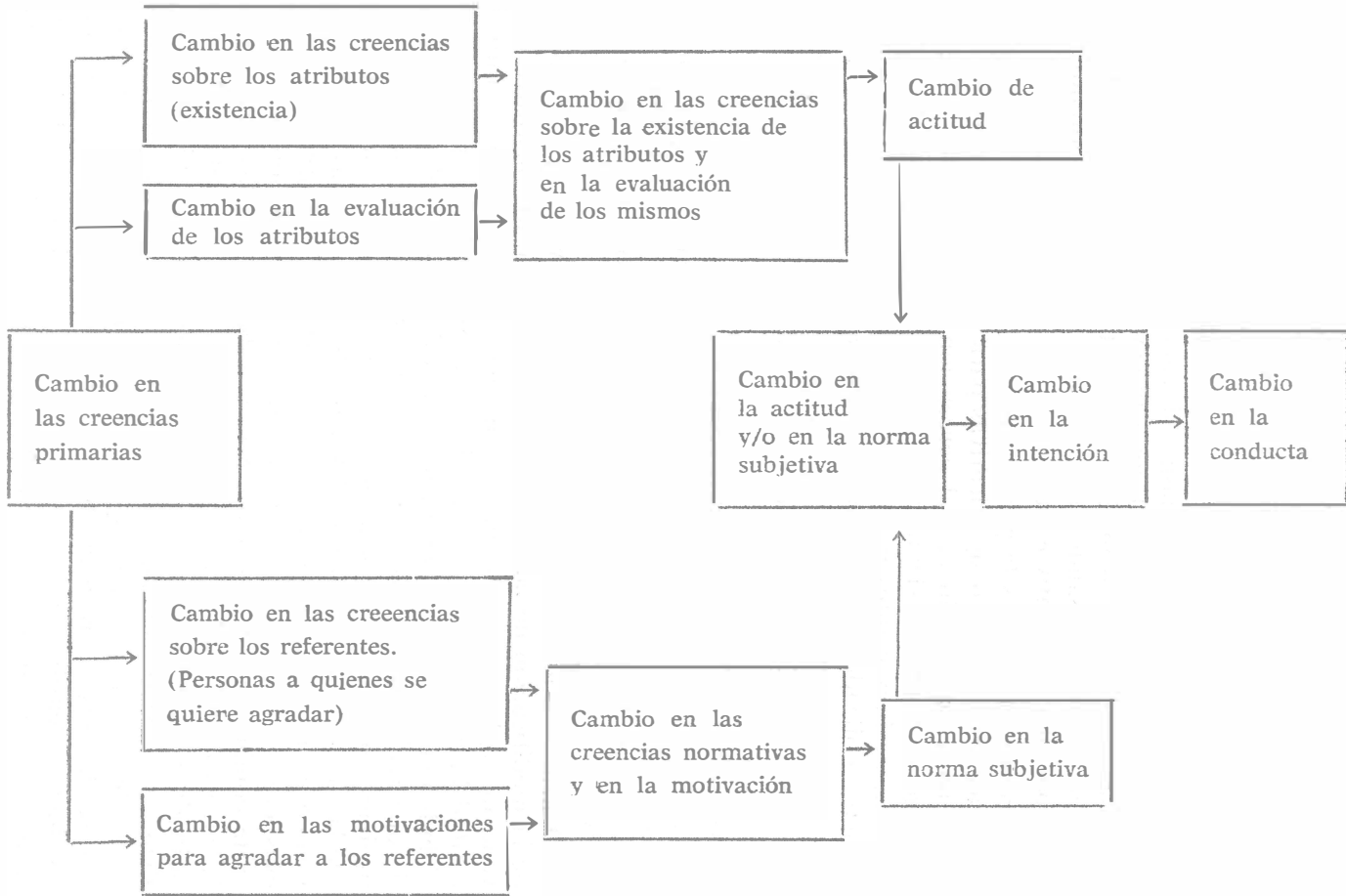
Entre las distintas concepciones de la actitud, el modelo propuesto por Fishbein y Ajzen, «Teoría de la acción razonada», representa, a nuestro juicio, la mejor teoría general explicativa de los procesos de formación y cambio de actitudes, razón por la cual la hemos adoptado en nuestro estudio, como teoría explicativa en la formación de la actitud de solidaridad [8].

Si se admite que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles o creencias irracionales y arbitrarias, sino que, por el contrario, en la base de cualquier decisión autónoma de conducta está siempre presente la consideración de las posibles implicaciones de dicha conducta (los «pro» y los «contra»), se está admitiendo, en tal caso, que el hombre actúa «razonablemente» en base a la información (creencias, ideas, informaciones, opiniones, etc.) que en ese momento dispone. Es decir, entre creencias (información) y conducta humana social habría que establecer una estrecha dependencia o relación.

A partir de esta consideración del hombre que controla sus impulsos y conductas mediante la razón, Fishbein y Ajzen construyen un modelo tecnológico para la predicción de la modificación de la conducta, mediante la modificación de las creencias, o base informativa, que subyace a las actitudes y normas subjetivas que condicionan y determinan la intención de conducta y la conducta misma.

En un estudio anterior (Escámez, J. y Ortega, P., 1986) [9] expusimos, con cierta amplitud, el modelo de Fishbein-Ajzen sobre «formación-cambio de actitudes y predicción de conducta». Esquemáticamente podría representarse así: (Figura n.º 1)

FIGURA N.º 1



Para los fines del presente estudio analizamos brevemente los elementos que aparecen en el diagrama expuesto:

Creencias: Es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud. El término «creencia» engloba a conceptos como: idea, opinión, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento. Las creencias podrían entenderse como el convencimiento del sujeto, a partir de la información recibida, de que realizando una conducta determinada obtendría resultados positivos o negativos para él.

Norma subjetiva: Es la percepción, por parte del sujeto, de que otras personas, importantes o significativas para él, esperan que realizará o no una determinada conducta. Tal percepción se convierte en él en norma que rige su conducta, siempre que dichas personas sean referentes subjetivamente importantes para el sujeto, a los cuales, de alguna manera, se siente obligado a agradar o no defraudar.

Intención: Es la decisión subjetiva de que el individuo realizará una determinada conducta. Sólo será predictora de conducta si la intención está referida a unas determinadas circunstancias: en qué contexto, cuándo, con qué objetivo, qué tipo de acción.

Conducta: Es la realización de actos que están en relación con el objeto de la actitud. Es decir, las actuaciones en sentido estricto y no simplemente las declaraciones verbales en torno a la realización de la conducta.

Dentro del modelo propuesto por Fishbein y Ajzen para la predicción de la modificación de la conducta, el primer paso lo constituye la intervención en las creencias que se supone están en la base tanto de la actitud hacia la conducta como de la norma subjetiva que impulsarían al individuo hacia un determinado curso de acción. Solo en el supuesto de que realmente intervengamos en esas creencias, o base informativa, mediante una nueva información podríamos esperar una modificación de la conducta a realizar por el sujeto. El problema más delicado, como reconocen los mismos autores de este modelo, es identificar cuáles son esas creencias básicas o primarias que están condicionando una concreta conducta en el individuo. YX ya sabemos que las respuestas verbales o escritas dadas a cuestionarios no siempre reflejan lo que los individuos piensan sobre sí mismos o sobre una determinada situación. Este es, a nuestro juicio, el momento más delicado de todo el proceso de modificación de conducta: saber si estamos realmente ante las razones verdaderas o creencias básicas que condicionan una determinada conducta. Identificadas esas creencias básicas, el paso siguiente consistiría en intervenir mediante una nueva información en dichas creencias, tanto en las que afectan a la actitud como a la norma subjetiva.

La razón fundamental que nos ha llevado a la adopción de este modelo, para nuestro programa pedagógico, se debe a que se trata de una teoría general operativa que nos permite tanto la acción educativa en procesos de formación y cambio de actitudes, como la misma investigación pedagógica; frente a otras teorías que propugnan el cambio de actitud centradas en la manipulación de variables independientes en el proceso de comunicación, de las que resulta imposible obtener normas, principios o leyes de acción, al carecer de una teoría general explicativa de los procesos de formación y cambio de actitudes.

3. *Concepto de solidaridad*

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la solidaridad como: «Modo de derecho u obligación en común», y también como: «Adhesión a la causa de otros». Y a la persona solidaria como: «Aquella que se adhiere a la causa o empresa de otros.»

La solidaridad humana, entendemos, se basa en la igualdad de dignidad de los seres humanos; presupone, por tanto, la justicia. Es propiedad de los hombres en cuanto seres inteligentes, morales y sociales. Supone, por otra parte, interacción de aspiraciones y la participación en la realización de aquellas tareas encaminadas a la consecución de unos objetivos compartidos por un colectivo o grupo social. Implica interdependencia o reciprocidad entre los intereses personales de los individuos y el interés colectivo de los demás. Conlleva la exigencia de una participación efectiva «en la causa de los otros», o al menos una voluntad decidida de hacerlo, por encima de las meras declaraciones verbales de adhesión. A partir de una encuesta a un colectivo de cien sujetos de diferentes edades, sexo, cultura y profesión, con la colaboración de diez jueces, hemos identificado los rasgos que caracterizan a la persona solidaria; rasgos que hemos utilizado para la elaboración de la escala de diagnóstico de la solidaridad y para la comprobación de la eficacia de nuestro programa pedagógico.

B) Diseño metodológico

Contrariamente a la opinión vulgar que asigna un origen biológico a las disposiciones o actitudes hacia determinadas conductas, profesiones, etc., juzgamos que éstas se explican, fundamentalmente, por los diversos contextos socio-culturales en los que los individuos son socializados. Las actitudes no son, por tanto, disposiciones heredadas que nos condicionan a unas determinadas conductas. Son, por el contrario, objeto de aprendizaje, de modificación o de cambio. La afirmación de un determinismo biológico o sociológico haría, obviamente, innecesaria e ineficaz cualquier acción educativa.

Las actitudes tienen, por tanto, un origen «social»; las aprendemos en interacción con el medio sociocultural. Y en este aprendizaje, las estructuras relacionales que se establecen a nivel familiar, social y escolar desempeñan una notable influencia. En nuestro trabajo nos hemos limitado al ámbito escolar como medio educativo para formar la actitud de solidaridad. Entendemos, sin embargo, que es difícil disociar las influencias del medio socio-familiar de aquellas que aporta la escuela en la educación de los niños, y que la mayor eficacia de cualquier acción educativa pasa por una cooperación responsable de la familia en dicha área. No obstante, los objetivos de nuestra investigación nos imponían la necesidad de delimitar al máximo el ámbito de nuestra actuación.

Por otra parte, somos conscientes de que cualquier estrategia o conjunto de técnicas de acción pedagógica no son neutras en sí mismas; es decir, producen unos efectos determinados en los educandos, por lo que el pedagogo e investigador se ve obligado a seleccionar y elaborar aquellas estrategias que más responden a los objetivos de su trabajo. En nuestro caso hemos utilizado aquellas técnicas que, por realizarse en situaciones relativamente estructuradas, nos permiten un control aceptable de las mismas, posibilitando un tratamiento riguroso y la obtención de resultados válidos. Es decir, el logro de unos objetivos vinculados a un proceso racional de acción educativa.

1. Población sobre la que se opera

Nuestra investigación: «Educación en la solidaridad: programa pedagógico» se ha centrado en dos colegios públicos de E.G.B. de la ciudad de Murcia: Colegio Público de «San Juan» y Colegio Público «Infante D. Juan Manuel». El primero se encuentra enclavado en una zona de barrio céntrico de la ciudad cuyo entorno socio-cultural presenta características propias de clase media: pequeños comercios, empleados, administrativos, pequeños funcionarios, profesionales de tipo medio, etc. El segundo se halla situado en una zona residencial en la periferia de dicha ciudad y cuyo entorno socio-cultural es, asimismo, de clase media.

1.1. Selección de la muestra

Nuestro programa para la educación en la actitud de solidaridad se ha aplicado en los niveles de 7.º y 8.º de E.G.B. de los colegios antes mencionados. Los grupos constituidos fueron tres:

1. Grupo piloto: Colegio público de «San Juan», 27 alumnos, 8.º nivel.
2. Grupo experimental: Colegio Público «Infante D. Juan Manuel», 32 alumnos, 8.º nivel.
3. Grupo de control: Colegio Público «Infante D. Manuel», 42 alumnos, 7.º nivel.

Las edades de la muestra seleccionada han oscilado entre los 12-14 años, registrándose una distribución, por edad, bastante homogénea en los grupos piloto y experimental. La selección del grupo de control entre alumnos de 7.º nivel obedece exclusivamente a razones prácticas vinculadas al Colegio «Infante D. Juan Manuel» donde se ha realizado, en gran parte, la experiencia educativa. La diferencia, no obstante, de un año en la edad del grupo de control respecto a la de los dos grupos restantes, creemos no introduce un elemento «perturbador» para la recta interpretación de los resultados de nuestro trabajo.

Tanto en el grupo piloto como en el experimental, la aplicación del programa pedagógico ha sido llevada a cabo por el mismo equipo de investigación. Así mismo, la práctica docente diaria en el grupo de control ha sido realizada por dicho equipo, ateniéndose a las directrices y orientaciones generales del centro. La duración de la experiencia educativa realizada en el grupo piloto duró exactamente dos trimestres, desde enero del año 1985 hasta junio del mismo año. La misma duración ha tenido el programa aplicado en el grupo experimental (enero-junio del año 1986). El hecho de que dicho programa haya sido aplicado en dos colegios distintos (Colegio de «San Juan» e «Infante D. Juan Manuel»), al ser los entornos de ambos colegios de características socio-económicas y culturales muy similares, nos posibilita conferir una mayor lidez y generalidad a los resultados obtenidos.

2. Variables

2.1. Variables controladas

Además de la variable dependiente (actitud de solidaridad, que hemos pretendido desarrollar como objetivo fundamental de nuestra investigación) hemos controlado otras como: edad de los niños de la muestra seleccionada (todos los alumnos están comprendidos entre los 12-14 años), constitución de los grupos y tipo de educación.

2.2. Variables independientes

Están configuradas por los distintos elementos que componen el Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.):

- elementos materiales (disposición del aula)
- elementos personales (formación de los agrupamientos)
- elementos funcionales (plan de trabajo: aplicación de técnicas específicas para la formación de la actitud de solidaridad).

2.3. Variables extrañas

Después de la aplicación del Programa, y analizados sus resultados, no nos parece que se haya introducido ninguna variable extraña que hubiera podido falsear los resultados obtenidos, de modo que las con-

clusiones a las que hemos podido llegar en nuestro trabajo habría que atribuir las tan solo a la eficacia probada del *Programa Pedagógico* elaborado.

3. *Hipótesis de trabajo*

En el punto de partida de nuestra investigación estaba un triple convencimiento:

a) La necesidad de posibilitar una educación «distinta» que se proponga la formación de actitudes positivas de participación y de solidaridad.

b) La ausencia de actitudes de cooperación y ayuda solidaria como resultados del proceso educativo en nuestros alumnos de los niveles de la E.G.B.

c) La posibilidad de vincular las actitudes a aprendizajes específicos de modo que pueda hablarse perfectamente de acción pedagógica, por tanto sistematizada y tecnificada, sobre unos sujetos a través de una serie finita de secuencias de acción cuyo objetivo sea el generar en ellos una determinada actitud. Nuestras hipótesis se configuran en los siguientes términos:

Primera: Entendemos que el nivel de solidaridad, como actitud, en la muestra aquí estudiada (alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B.) es escaso o muy bajo, sin vincular explícitamente tal situación a determinados sistemas de educación familiar y escolar. Es decir, en ningún caso nos pronunciamos en este trabajo por los factores generadores concretos de tal situación.

Segunda: Entendemos que la aplicación de técnicas adecuadas de acción pedagógica podría aumentar sensiblemente los niveles de solidaridad entre los alumnos. Es decir, podría vincularse el aprendizaje-adquisición de la actitud de solidaridad a programas específicos de acción. En concreto, técnicas de participación activa, técnicas de cooperación en el aula y de comunicación persuasiva podrían mostrarse muy eficaces en el desarrollo adecuado de la actitud de cooperación y ayuda solidaria entre los alumnos.

4. *Instrumento de exploración. Cuestionario*

Los autores suelen distinguir distintas formas de medir las actitudes. Estas se clasifican, según las inferencias en que se basen, en:

— autoinformes (cuestionarios) acerca de las creencias, conductas, etcétera;

— la observación sistemática de conductas en situaciones naturales;

— la reacción del individuo o la interpretación de estímulos parcialmente estructurados;

- el rendimiento en tareas objetivas;
- reacciones fisiológicas ante el objetivo o su representación

El instrumento utilizado en nuestra investigación ha sido el autoinforme o cuestionario. Es el procedimiento más usual entre los investigadores. Las escalas de Thurstone, Likert, Guttman, Osgood-Suci-Tannenbaum, Triandis responden a este modelo de medida de la actitud. Todas ellas tienen en común la presentación al sujeto de un cuestionario compuesto por cierto número de proposiciones a las que el sujeto contesta en un sentido positivo o negativo, indicando, además, el grado en que lo hace. Una vez que los sujetos han contestado a los items o proposiciones, los resultados son sometidos a un análisis cuantitativo mediante diversos procedimientos estadísticos, y como resultado de dicho proceso se asigna al sujeto un número que representa su posición en un continuum de aceptación-rechazo, y sería el reflejo de la actitud de dicho sujeto con respecto al objeto en cuestión.

4.1. Proceso de elaboración

La elaboración del autoinforme o escala que habría de ser el instrumento de medida de la actitud de solidaridad en la muestra seleccionada para nuestra investigación, se desarrolló en las siguientes fases:

4.1.1. Identificación de los rasgos que caracterizan a una personalidad solidaria

Para ello se pidió a un colectivo de 100 sujetos pertenecientes a distintas clases sociales, profesiones y niveles de cultura que respondiesen, por escrito, a la siguiente cuestión: ¿Qué rasgos son, a su juicio, los que caracterizan a una persona solidaria?

4.1.2. Recopilación de declaraciones

Los rasgos obtenidos tras la consulta se recopilaron en un listado de declaraciones eliminando aquellas que resultaron ilegibles y compendiando las que expresaban rasgos idénticos. No obstante cuando aparecía algún matiz diferenciador, aunque este fuese ligero, era incluido en el listado general de rasgos. Por este procedimiento se obtuvieron sesenta y cuatro (64) declaraciones diferentes.

4.1.3. Cálculo de frecuencias

Se hizo un cálculo de frecuencia con que aparecían los rasgos de personalidad solidaria en la consulta realizada para ver cuáles eran los rasgos más acentuados como definidores de la solidaridad, a juicio de los sujetos consultados.

4.1.4. Valoración por parte de los jueces

Tras la realización de la consulta, el listado general de 64 declara-

ciones o rasgos obtenidos de personalidad solidaria, fue entregado a un jurado compuesto por diez (10) sujetos seleccionados entre personas especialmente competentes sobre el tema y que no estuvieran directa o indirectamente implicadas en nuestra investigación.

Constituido el grupo de los jueces, éstos puntuaron de 1 a 10 cada una de las 64 declaraciones del listado general obtenido, según el grado de favorabilidad que cada uno de los rasgos de dicho listado guardaba con relación al objeto de actitud, es decir, con la solidaridad.

Como puede observarse por el cuadro adjunto (cuadro n.º 1) las puntuaciones medias resultantes de la valoración de los jueces coinciden con las frecuencias altas de las diez declaraciones del listado general. Valoración de los jueces y apreciación de la población consultada sobre los rasgos más definitorios de la personalidad solidaria vienen a coincidir.

CUADRO 1

N.º Listado General	Frecuencias	Puntuación media Jueces	
13	64	8	Persona abierta al diálogo. Funcionalidad en grupo.
24	59	10	Se hace cargo de las situaciones y se preocupa de las personas por las que siente profundo respeto.
3	49	10	Espíritu jovial, activo, de denuncia si es preciso y apoyo si es necesario.
51	48	8	Dispuesto a colaborar con sus semejantes en la resolución de los problemas sociales.
50	45	10	Siempre dispuesto a apoyar o ayudar conforme a sus posibilidades en todo aquello que considera justo o simplemente en lo que cree que debe hacer.
48	37	9	Mentalidad abierta y libre de prejuicios.
4	35	9	Compromiso, seriedad, madurez.
28	34	9	Persona «seria» y de confianza, fiel y leal con los suyos, «compañero».
30	8	9	Persona interesada y preocupada por la problemática del mundo que le rodea.
26	10	10	Desinteresada. No obra guiado por interés propio.
29	10	10	Desinteresada, altruista, noble.

5. *Confección de ítems*

Seleccionadas las diez declaraciones que obtuvieron mayor número de frecuencias en la población consultada y mayor puntuación en la valoración de los jueces fue necesario formular en término de actitud dichas declaraciones (ver cuadro n.º 2).

CUADRO 2

Declaraciones	Ítems
1. Persona abierta al diálogo. Funcionalidad en grupo.	1. Considero que cambiaré mis opiniones cuando dialogando con los demás, me den razones.
2. Se hace cargo de las situaciones y se preocupa de las personas por las que siente profundo respecto.	2. Creo que me hago cargo de las situaciones en que se encuentran los demás.
3. Voluntad de denuncia si es preciso y apoyo si es necesario.	3. Estimo que debo respetar a cualquier persona (blanco, negro, niño, adulto, gitano, etc.).
4. Dispuesto a colaborar con sus semejantes en la resolución de los problemas sociales.	5. Considero que mi denuncia de hechos que me parecen injustos es (De muy útil a muy inútil).
5. Siempre dispuesto a apoyar o ayudar conforme a sus posibilidades en todo aquello que considera justo o simplemente en lo que cree que debe hacer.	4. Estoy dispuesto a defender las causas que me parecen justas aunque no tengan que ver conmigo.
7. Compromiso, seriedad, madurez.	6. Estar en reuniones con chicos/as de otras opiniones e ideas distintas a las mías es (De muy agradable a muy desagradable).
8. Persona «seria» y de confianza, fiel y leal con los suyos, «compañero».	7. Estoy dispuesto a trabajar por los bienes comunes.
9. Persona interesada y preocupada por la problemática del mundo que le rodea.	8. El trabajo por los compañeros y amigos me resulta (De muy agradable a muy desagradable).
10. Desinteresada. No obra guiado por ningún interés propio.	9. Considero que preocuparme por los sucesos que están ocurriendo en el mundo es (de muy útil a muy inútil).
11. Desinteresada, altruista, noble.	10. Considero que compartir mis inquietudes personales con los demás es (de muy conveniente a muy inconveniente).

Los items del cuestionario, tal como fue aplicado a la muestra seleccionada para nuestra investigación, fue respondido según un continuum de siete grados según favorabilidad-desfavorabilidad situando el grado cuatro como indiferente.

Para estar seguros de que el cuestionario elaborado era eficaz como instrumento de medida de la actitud de solidaridad, realizamos un análisis discriminante del mismo, con los siguientes resultados (ver cuadro n.º 3).

CUADRO 3.—Análisis discriminante (resumen)

Pasos	VARIABLES	F	Wilks' Lambda	F aproximada	Grados de libertad
1	n.º 4	15.6944	0.8620	15.694	1 - 98
2	n.º 1	16.7340	0.7351	17.474	2 - 97
3	n.º 10	25.3293	0.5817	23.014	3 - 96
4	n.º 6	16.8483	0.4940	24.322	4 - 95
5	n.º 3	13.0340	0.4339	24.530	5 - 94
6	n.º 9	12.0629	0.3841	24.857	6 - 93
7	n.º 5	14.2526	0.3325	26.379	7 - 92
8	n.º 2	16.4289	0.2817	29.006	8 - 91
9	n.º 7	13.8538	0.2441	30.964	9 - 90
10	n.º 8	5.1435	0.2308	29.665	10 - 89

C) Planificación y aplicación del programa pedagógico

1. Planificación de la experiencia educativa

Siguiendo el diseño experimental «pre-post» planificamos nuestro trabajo en las siguientes fases:

1.1. Aplicación a un grupo piloto (27 alumnos de E.G.B., 8.º nivel) del cuestionario elaborado para esta investigación para conocer el estado inicial, antes de toda acción planificada, del nivel actitudinal relativo a la solidaridad, y poder detectar los cambios operados en el mismo como resultado de la aplicación del programa pedagógico.

1.2. Aplicación al grupo piloto del programa pedagógico para poder verificar si es posible, y en qué medida, mejorar el nivel actitudinal de solidaridad mediante la puesta en práctica de dicho programa.

1.3. Análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de dicho programa pedagógico en el grupo piloto. De los mismos se desprende que, salvo la necesidad de sustituir algunos términos utilizados en el cuestionario elaborado, el programa se ha mostrado eficaz para desarrollar

la actitud de solidaridad en unos niveles muy aceptables, por lo que constituye un banco adecuado de prueba de nuestra investigación.

1.4. Vistos los resultados positivos obtenidos en el grupo piloto tras la aplicación del programa de acción pedagógica se aplica el mismo cuestionario a los grupos experimental (32 alumnos) y de control (42) para detectar su nivel inicial respecto a la actitud de solidaridad.

1.5. Aplicación al grupo experimental del programa pedagógico para la formación de la actitud de solidaridad.

1.6. Análisis de los resultados obtenidos en el grupo experimental tras la aplicación de dicho programa pedagógico.

La aplicación del cuestionario nos permite detectar que el nivel inicial de solidaridad en los tres grupos seleccionados (piloto, experimental y de control) es bajo, con lo que queda verificada una de las hipótesis de nuestro trabajo.

2. Programa de acción pedagógica

El Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.) elaborado ha sido ideado en función de los rasgos que caracterizan a la personalidad solidaria. Es decir, aquellos rasgos que son reconocidos como tales por la población consultada y en cuanto tales valorados también por los jueces. En base a dichos rasgos, que deseamos potenciar en los grupos de alumnos seleccionados (grupo piloto y experimental) se han formulado los objetivos, organizado las actividades y estructurado el plan global de acción. Nuestro trabajo se ha aplicado en el tiempo asignado a las Ciencias Naturales, tres horas semanales durante un semestre y una hora a la semana de tutoría colectiva, si bien introduciendo algunos contenidos interdisciplinares.

Nuestro programa se ha estructurado en torno a un objetivo general: desarrollo de la actitud de cooperación y ayuda solidaria en los escolares; y una línea fundamental de acción mediante la aplicación de técnicas de: participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva. Obviamente no nos es permitido, en la brevedad de estas páginas, exponer, en todas sus partes, el programa pedagógico seguido en nuestra investigación, pero sí, al menos, indicarlo en sus líneas fundamentales.

En nuestro trabajo hemos procurado que la educación en la solidaridad, o para formar la solidaridad no fuese un «añadido más» al currículum de los alumnos, contemplado en tiempos y actividades específicas del horario escolar. Hemos creído que nuestra acción sería más eficaz si mediante técnicas adecuadas (técnicas de enseñanza-aprendizaje, organización de la clase, clima educativo que se establece en la

misma, técnicas de comunicación persuasiva, etc.) en el tiempo asignado en el curriculum al área de Ciencias Naturales y a la tutoría colectiva desempeñada, podíamos desarrollar en los alumnos la actitud de la solidaridad.

Dado que los contenidos de la enseñanza (el qué) ya vienen, de alguna manera, determinados por la Administración y que una de las hipótesis de nuestra investigación está referida a la eficacia de determinadas técnicas de acción en el aula para el desarrollo de la actitud de solidaridad, prestamos una atención preferente al «cómo» y en «qué condiciones» se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas de acción que han configurado nuestro Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.) son:

1. Técnicas de participación activa:
 - 1.1. Técnica de role-playing.
2. Técnicas de cooperación en el aula:
 - 2.1. Técnica «puzzle» de Aronson.
 - 2.2. Equipos de Investigación.
 - 2.3. Equipos de juego-concurso de De Vries.
3. Técnicas de comunicación persuasiva:
 - 3.1. Mesa redonda.
 - 3.2. Charla-coloquio.
 - 3.3. Grupo de discusión.
 - 3.4. Mural.

De éstas, la técnica «puzzle» de Aronson ha sido la más utilizada. Y ello porque la misma genera una estrecha interdependencia entre los miembros (cinco) de un mismo grupo. (Ningún alumno puede conseguir sus objetivos-aprendizaje de unos determinados conocimientos, en una unidad didáctica o tema del programa si cada uno de los componentes del grupo no ha cumplido su función o parte del trabajo asignado.» El depender de otros en su aprendizaje, y la ausencia de toda competitividad, genera en los componentes del grupo actitudes de cooperación y ayuda. Así mismo, la constitución de «grupos de investigación» interesados por cuestiones medio-ambientales o por los problemas de más actualidad ha sido una técnica a la que con frecuencia hemos recurrido.

Hemos procurado que los alumnos sujetos de nuestra investigación no la asociasen con una «experiencia excepcional» que pudiese dar un carácter «artificial» a nuestro trabajo diario. Por ello quisimos que, desde el principio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, antes indicadas, se inscribiesen dentro de la dinámica y procedimientos ordinarios del

trabajo escolar, con la única finalidad de obtener unos mejores resultados educativos. Para ello hicimos siempre un uso «moderado» de las técnicas en el aula, evitando la superposición de las mismas y su imposición violenta. Cuidamos, sobre todo, que los alumnos no se sintiesen objeto de un ensayo, que hubiese podido desvirtuar los resultados de nuestra investigación.

Respecto a las técnicas de comunicación persuasiva, hemos utilizado, preferentemente, la «mesa redonda». En ella los alumnos sostenían puntos de vista, con frecuencia divergentes, sobre los problemas sociales de actualidad que más cerca afectan a la solidaridad humana. Así el problema del hambre y del subdesarrollo en el Tercer Mundo, el problema gitano, el desempleo, etc., sus raíces y posibles soluciones, han sido discutidos en el aula. Hemos aprovechado, además, las noticias de la prensa diaria y semanarios en los que se ponían de manifiesto actitudes y comportamiento de solidaridad o insolidaridad como «técnicas de mural». Con ello hemos pretendido que la actitud de solidaridad sea percibida por los alumnos como un objetivo educativo a conseguir pero que no se limite solo a la vida y actividades escolares.

El uso de cada una de las técnicas de acción educativa ha estado previamente fijado en su tiempo (duración) y en su momento de aplicación, con la suficiente flexibilidad que permitiera la adaptación del programa al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

3. *Justificación de las técnicas empleadas en el programa*

Es notorio el escaso interés que, hasta ahora, las actitudes han despertado en la praxis educativa como en la investigación pedagógica. Tal estado de cosas ha propiciado la práctica ausencia de una metodología propia que afronte, desde la racionalidad, la acción educativa en una dimensión de suma importancia para la formación de los individuos. Reconocemos que estamos tan solo en los comienzos de lo que puede ser, en un futuro inmediato, un campo fecundo, y por otra parte urgente, de investigación pedagógica, donde las actitudes y los valores constituyan un núcleo central de las investigaciones y preocupaciones del pedagogo. La reciente obra *Los contenidos de la educación. Perspectivas mundiales desde ahora hasta el año 2000* de Rassekh y Vaideanu, Unesco, 1987, así lo confirman. Así mismo, la reunión sobre *educación moral* celebrada en Tokio, 1980, pone de relieve la preocupación por la educación en los valores y la necesidad de generar actitudes positivas hacia los mismos.

La investigación: «Educación en la solidaridad: Programa pedagógico», que aquí presentamos, intenta llenar un acusado vacío en la reflexión y práctica educativas. Junto a la más reciente investigación sobre

la influencia de las técnicas de cooperación en el «rendimiento académico» (Web, 1982) [10]; Lew, M. y otros (1984) [11]; Yager, S. y otros (1985) [12]; Moskowitz, J. M. y otros (1985) [13] por citar solo una mínima parte de la abundante investigación realizada a este respecto, los estudios sobre actitudes en el ámbito escolar son más bien escasas. De éstos, los de Sharan (1980) [14], Bierman (1981) [15], Stroebe y Diehl (1981) [16], McFarland (1984) [17], y las llevadas a cabo por Briedgeman y Geffner en la Universidad de Santa Cruz (California), constituyen algunas de las direcciones. Por nuestra parte, podemos anunciar la próxima publicación de nuestro estudio: «Programa Pedagógico para la educación de la tolerancia en alumnos de B.U.P.». Tal estudio se inscribe en el conjunto de investigaciones que sobre la formación de actitudes tenemos programado.

Vincular el cambio de actitudes a las técnicas de participación activa no constituye, en absoluto, una novedad. Ya Lewin (1947) [18] hizo una serie de estudios en los que la participación activa de los individuos en grupos de discusión se mostró mucho más eficaz en el cambio de opiniones y actitudes que la información dada a un grupo (conferencia), donde la participación de los individuos, necesariamente, es escasa y meramente pasiva.

Las distintas modalidades de participación activa van desde aquellas que permiten un mayor control de la información ofrecida (como el role-playing), hasta aquellas en que dicha información resulta difícil de controlar por las características de la situación en que ésta se produce, disminuyendo, por tanto, su eficacia. Entre estas modalidades hemos optado, preferentemente, por la técnica del «role-playing» en cuanto permite un mayor control de la información para el cambio de las creencias, y con éste el cambio de las actitudes. Por otra parte, ofrece al «actor» la posibilidad de penetrar más íntimamente en sus propios motivos, sentimientos y creencias e identificarse estrechamente con las actitudes y valores del personaje que encarna. Esta «identificación» puede generar en el individuo (actor) un cambio en sus creencias y actitudes.

En nuestra investigación el uso de esta técnica ocupó un lugar importante. De las varias representaciones mencionamos tan solo «El ciego y el inválido» por la que intentamos crear una situación en que los alumnos se ven en la necesidad de pedir y ofrecer ayuda. A través de ella se puso de manifiesto los riesgos que comporta el ser solidario y la necesidad de tal comportamiento como respuesta digna de la condición humana.

A pesar de sus grandes virtualidades, tanto en la praxis educativa como en la investigación pedagógica, dicha técnica para el cambio de actitudes es, todavía, escasamente utilizada. Johnson (1975) [19] subraya

que la técnica del «role-playing» está estrechamente asociada al desarrollo de la actitud de cooperación en el aula. Hipótesis, a su vez, confirmada por Bridgeman (1977) [20].

Respecto de las técnicas de cooperación en el aula y sus influencias, sobre todo, en los rendimientos académicos, actitudes e integración social, se ha producido un notable incremento en la investigación durante los últimos años. Se piensa que las situaciones de trabajo en cooperación, al generar interdependencia entre los componentes del grupo, posibilitan una mayor comunicación entre ellos, una más justa distribución del poder, centralizado hasta ahora en el profesor, la asunción de roles o funciones distintos a los que ordinariamente desempeña en casa o en el aula y un apoyo más eficaz al desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros (Johnson y Johnson, 1975).

Para Sharan (1980) [21], la descentralización de la autoridad que supone la aplicación de técnicas de cooperación, o quizás, el modo distinto de ejercerla (motivando, orientando y facilitando el trabajo en grupo) permite un contacto directo y un mayor intercambio personal y académico entre los alumnos, posibilitando nuevos modelos a imitar en el profesor y el desempeño de nuevos papeles en los alumnos; a su vez permite un mayor conocimiento mutuo que facilita la comprensión, la aceptación y la ayuda solidaria.

Sin embargo, no puede hablarse, aún, de resultados concluyentes a este respecto. No obstante, la investigación existente parece apoyar una notable asociación entre técnicas de cooperación en el aula y rendimientos académicos, promoción de actitudes positivas hacia el estudio y la escuela e integración social. Las conclusiones de nuestro estudio indican, por su parte, que habría que conceder mayor importancia a dichas técnicas en la promoción de la actitud de solidaridad entre los alumnos, aunque no podamos establecer en qué medida hayan podido contribuir al ser aplicadas juntamente con técnicas de participación activa (no cooperativas) y técnicas de comunicación persuasiva dentro del mismo Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.).

Por lo que a la técnica «puzzle» se refiere, en nuestra investigación ha estado muy presente, si bien por distintas razones no nos fue posible efectuar una evaluación colectiva de los componentes del grupo, como corresponde a la naturaleza de esta técnica. Dicho cambio en su aplicación no creemos que haya disminuido su eficacia. Merece destacarse entre sus características educativas el desarrollo de la responsabilidad personal y colectiva, el sentido de pertenencia a un grupo, desarrollo de la propia estima y la promoción de actitudes positivas hacia el trabajo en grupo. No obstante, reconocemos que una aplicación «masiva» y prolongada de dicha técnica podría producir en los alumnos efectos no

deseados: constitución de «ghetos» dentro de la clase, cansancio en el trabajo o posibles fricciones entre los miembros del grupo.

El tercer bloque de técnicas de intervención en nuestro programa pedagógico hacen referencia a la «comunicación persuasiva». El uso de las mismas ha sido sensiblemente inferior al uso de las técnicas de participación activa y cooperación en el aula. Y ello porque hemos querido evitar, como antes se ha señalado, cualquier elemento o intervención que pudiera darle al trabajo diario en el aula un carácter artificial. Por ello hemos prestado más atención a las condiciones en que se produce la enseñanza-aprendizaje o el «cómo», más que a los contenidos de la comunicación, que en este caso hacían referencia a la solidaridad.

En nuestro programa hemos utilizado, preferentemente, la técnica de «mesa redonda». En ella se han discutido los problemas más acuciantes que afectan a la sociedad actual y que ponen de manifiesto la ausencia grave de actitudes y comportamientos solidarios. Dicha técnica de comunicación permite una reflexión profunda sobre los posibles factores que estarían generando una situación de insolidaridad; es decir, la trama o intereses políticos y económicos que, con frecuencia, están detrás de una situación de injusticia o necesidad. La solidaridad, como actitud, no la hemos referido solo a los grandes problemas sociales; también problemas de nuestro entorno y de la escuela han sido objeto de discusión y debate. La eficacia de esta técnica de comunicación radica en que los participantes perciban el contenido de la misma como importante, social o personalmente, para ellos; que el contenido de la comunicación sea capaz de despertar su atención e interés; y que, de alguna manera, se sientan implicados personalmente en ella. Los estudios de Howard-Pitney (1986) [22] lo confirman plenamente.

De los trabajos de Chaiken y Eagly (1983) [23] se desprende que los mensajes escritos son más eficaces que los radiados. En la comunicación escrita el receptor puede captar mejor todos los elementos que configuran el mensaje de una comunicación. En la radiada, el receptor se ve obligado a hacer una selección de los mismos, perdiendo así riqueza informativa. En nuestra investigación hemos pretendido trasladar al aula esta técnica de comunicación mediante la utilización de «grupos de discusión», modalidad bastante parecida en su estructura y funcionamiento a la técnica «Phillips 66». Los «grupos de discusión», como técnica de comunicación en el aula, se han mostrado muy eficaces en el cambio de determinadas actitudes generadas por prejuicios étnicos, sociales, políticos, religiosos, etc., o por informaciones interesadas, deformadoras de la realidad, como hemos detectado en nuestra investigación sobre la tolerancia. Permite un diálogo fluido y ordenado entre los alum-

nos; la defensa con argumentos de las distintas posiciones sobre una situación problemática que les afecta; les obliga a reconocer la existencia de opiniones distintas apoyadas en razones; la búsqueda de respuestas a un problema común y el cambio de actitudes en base a la nueva información recibida.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación indican, con bastante claridad, a nuestro juicio, la posibilidad de elaborar y aplicar en el aula estrategias eficaces de acción pedagógica para la formación de actitudes de cooperación y ayuda solidaria. Nuestro trabajo pone, además, de manifiesto la urgente necesidad de una investigación sistemática que contraste empíricamente la eficacia-utilidad de técnicas de acción en el ámbito de las actitudes, de modo que permita una educación más racional, tecnificada y rigurosa.

D) Análisis de resultados

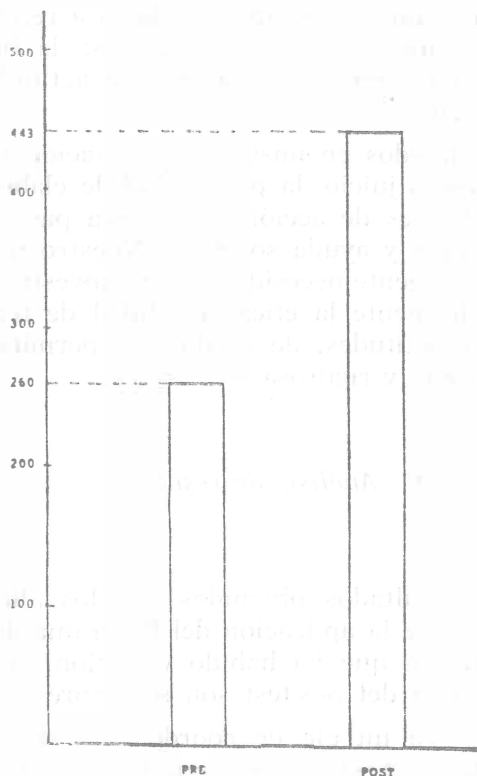
1. Grupo piloto

Comparando los resultados obtenidos por los alumnos del grupo piloto antes y después de la aplicación del Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.), observamos que ha habido variación en sentido positivo ya que las puntuaciones del pos-test son superiores a las del pre-test.

La representación en un eje de coordenadas de las puntuaciones globales en el pre-test y pos-test nos permite apreciar más claramente la variación experimentada por el conjunto de alumnos del grupo, como puede verse en la figura n.º 2.

Como puede observarse, la mejoría experimentada por el grupo piloto tras la aplicación del programa pedagógico es de 70'3 %. El análisis de varianza nos permitirá saber si esta mejoría es significativa a nivel estadístico. (Figura n.º 2)

FIGURA 2



1.1. Análisis de varianza

Considerando las puntuaciones pre-test y post-test de los alumnos que componen el grupo piloto fue realizado el análisis de varianza. Los resultados obtenidos, con relación a este grupo, nos permiten afirmar que existe una variación significativa entre ambas puntuaciones; es decir, el cambio experimentado por los alumnos del grupo piloto tras la aplicación de dicho programa es significativo, como puede apreciarse en el cuadro siguiente: (Cuadro n.º 4)

CUADRO 4.—Análisis de varianza. Grupo piloto

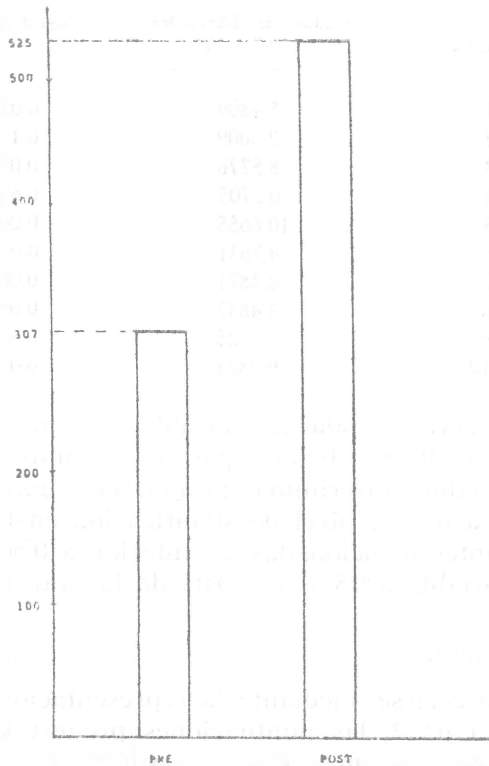
Variables	F Grados de libertades = 1 — 52	Significación
Item n.º 1	5.4809	0.02
Item n.º 2	2.3009	0.13
Item n.º 3	8.5776	0.005
Item n.º 4	0.2705	0.60
Item n.º 5	10.6655	0.001
Item n.º 6	4.7631	0.03
Item n.º 7	8.3871	0.005
Item n.º 8	4.4837	0.003
Item n.º 9	3.7725	0.57
Item n.º 10	9.2888	0.003

Como puede observarse, todas las variables, excepto la n.º 2 ($\alpha = 0'13$), n.º 4 ($\alpha = 0'60$) y n.º 9 ($\alpha = 0'57$) separan las puntuaciones pre-test y post-test en gran medida, discriminando altamente entre estos conjuntos de puntuaciones, ya que el nivel de significación en todos los casos, a excepción de las antes mencionadas, es inferior a 0'50, oscilando entre $\alpha = 0'001$ de la variable n.º 5 y $\alpha = 0'03$ de las variables 6 y 8.

2. Grupo Experimental

Como puede apreciarse, mediante la representación en diagrama de barras en la figura n.º 3, las puntuaciones pre-test y post-test de los alumnos en el grupo experimental son sensiblemente diferentes, experimentándose una variación notable a favor del pos-test tras la aplicación del programa pedagógico. (Figura n.º 3)

FIGURA 3



De los cálculos realizados deducimos que ha habido variación positiva en cada una de las variables analizadas, y que, por lo tanto, se produjo una mejoría en el grupo experimental tras la aplicación del programa pedagógico. El análisis de varianza nos permitirá conocer si este cambio es significativo a nivel estadístico.

2.1. Análisis de varianza

A partir de las puntuaciones del pre-test y pos-test obtenidas por los alumnos del grupo experimental se hizo el análisis de varianza. Los resultados obtenidos en el mismo nos permiten afirmar que existe variación estadística significativa entre las puntuaciones anteriores y posteriores a la aplicación del P.A.P., como puede verse en el cuadro siguiente.

CUADRO 5.—Análisis de varianza. Grupo experimental

Variables	F		Significación
	Grados de libertad	1 — 61	
Item n.º 1	28.6536		0.00
Item n.º 2	1.9159		0.17
Item n.º 3	1.6701		0.20
Item n.º 4	3.8230		0.05
Item n.º 5	2.3700		0.12
Item n.º 6	6.9399		0.01
Item n.º 7	15.7067		0.00
Item n.º 8	6.3337		0.01
Item n.º 9	2.0948		0.15
Item n.º 10	7.1798		0.00

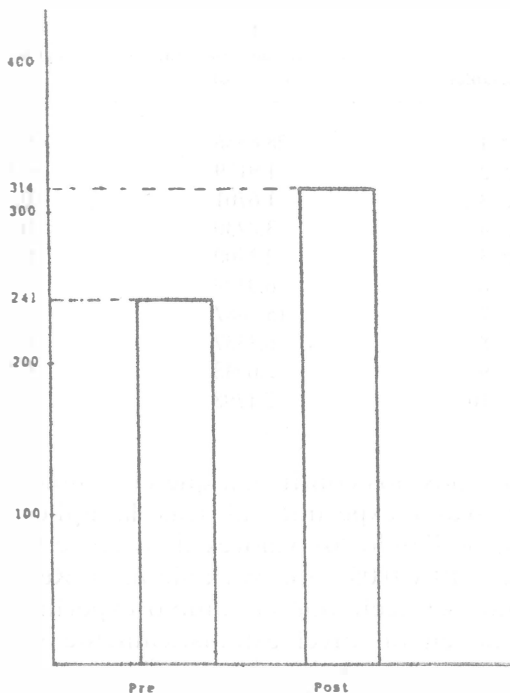
Los datos aportados nos confirman que el cambio experimentado por los alumnos del grupo experimental tras la aplicación del P.A.P. es muy significativo, oscilando los valores de α entre 0'00 correspondiente a las variables 1'7 y 10 y 0'05 de la variable n.º 4. Respecto de las restantes variables hemos de decir que el cambio experimentado también fue notable, si bien no en un nivel estadísticamente significativo. Así los items 2, 3, 5 y 9 poseen niveles de significación α superiores a 0'05, lo que nos viene a decir que, si bien se ha experimentado variación positiva, ésta no llega a niveles significativos.

Hemos de advertir que dos de los items que no han experimentado cambio significativo en el grupo experimental (2 y 9), aparecían también en el grupo piloto con un α superior al 0'05, por lo que no nos ha extrañado su variación en el grupo experimental. Quizás estemos ante características concretas de la personalidad solidaria que no se contemplan explícitamente en nuestro P.A.P., por lo que no se han podido mejorar en unos niveles significativos.

3. Grupo de control

La comparación de las puntuaciones pre-test y pos-test obtenidas por los alumnos del grupo de control en cada uno de los items nos permite apreciar un ligero aumento (30 %) de las puntuaciones del pos-test, como puede observarse en el diagrama de barras. (Figura n.º 4)

FIGURA 4



El análisis de la varianza nos permitirá conocer si el cambio experimentado por el grupo de control, en el conjunto de todas las variables y en cada una de ellas por separado, es significativo a nivel estadístico.

3.1. Análisis de varianza

El análisis de varianza realizado a partir de las puntuaciones pre-test en el grupo de control, nos permite afirmar que el cambio experimentado en las puntuaciones de cada una de las variables y del conjunto de las mismas no es significativo a nivel estadístico, como puede observarse en el cuadro siguiente:

CUADRO 6.—Análisis de varianza. Grupo de control

Variables	F		Significación
	Grados	libertades	
	1	82	
Item n.º 1	0.7513		0.38
Item n.º 2	0.2247		0.63
Item n.º 3	0.7702		0.38
Item n.º 4	0.0616		0.80
Item n.º 5	2.0286		0.15
Item n.º 6	0.1642		0.68
Item n.º 7	0.1358		0.71
Item n.º 8	0.0108		0.91
Item n.º 9	0.3421		0.56
Item n.º 10	0.3590		0.55

Teniendo en cuenta que ninguna de las variables registra un cambio a nivel de significación $\alpha \leq 0'05$, ya que los valores de α son superiores a éste, podemos afirmar que no se ha producido variación significativa en el grupo de control (donde no se ha aplicado el P.A.P.), ni tampoco se observa cambio significativo alguno en ninguna de las variables consideradas por separado.

Para el procesamiento de datos de nuestra investigación hemos utilizado el paquete estadístico B.M.D.P. Para el análisis discriminante hemos seleccionado de dicho paquete estadístico el programa P7M (STEPWISE DISCRIMINANT ANALYSIS). En el análisis de varianza hemos utilizado el programa PIV (ONE WAY ANALYSIS OF VARIANCE AND COVARIANCE) del paquete estadístico antes mencionado.

E) Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación nos permiten establecer las siguientes conclusiones generales y específicas:

1. Es posible la acción pedagógica, por tanto racional, tecnificada y científica, en unos sujetos cuyo objetivo sea la formación de una determinada actitud. Es decir, la racionalidad pedagógica es también aplicable a la dimensión afectivo-evaluativa de los educandos.

2. De nuestra investigación se desprende, así mismo, que es necesario un estudio sistemático de las posibles asociaciones entre técnicas de acción y resultados educativos, no solo en relación a la dimensión cognitiva, sino también a las actitudes y valores, objetivos estos fundamentales en todo proceso educativo.

3. Las técnicas de cooperación en el aula, de participación activa y de comunicación persuasiva, se muestran eficaces para generar actitudes de cooperación y ayuda solidaria entre los alumnos; particularmente nuestro Programa de Acción Pedagógica (P.A.P.) para la formación de la actitud de solidaridad, se ha mostrado eficaz en unos niveles de logro que consideramos muy positivos, como lo acreditan los resultados obtenidos en los grupos piloto y experimental.

4. La escasa variación experimentada en la adquisición-aprendizaje de la actitud de solidaridad por el grupo de control confirma, así mismo, la eficacia del programa pedagógico aplicado.

5. El instrumento de exploración (cuestionario-escala) elaborado para la medida de la actitud de solidaridad, en los escolares de 12-14 años, se ha mostrado adecuado para nuestros objetivos, permitiéndonos tanto el diagnóstico inicial como la evaluación final de nuestro programa.

6. Por último, una conclusión, que es más bien una sugerencia para el estudio: si las actitudes no se dan aisladas, sino que forman entre ellas estructuras o conjuntos organizados estrechamente interdependientes, por lo que el aprendizaje explícito de una conlleva indirectamente el aprendizaje de otras, juzgamos sería muy útil estudiar si la adquisición de la actitud de solidaridad en los grupos experimental y piloto de nuestra investigación, ha supuesto, además, el aprendizaje de otras actitudes estrechamente relacionadas con aquella y no contempladas explícitamente en nuestro programa pedagógico.

Dirección del autor: Juan Escámez, Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-V-1988.

NOTAS

- [1] VÁZQUEZ, G. (1986) Prólogo a la obra *La enseñanza de actitudes y valores*, ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (Valencia, Nau Llibres).
- [2] *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (1987) (Madrid, MEC).
- [3] DE LA ORDEN, A. (1983) El producto de la educación y su evaluación, pp. 69-92, *Conceptos y propuestas (I)*. *Papers d'educació* (Valencia, Rubio Esteban).
- [4] ALLPORT, G. W. (1935) *Attitudes, A handbook of social psychology* (Worcester, Mass: Clark University Press).
- [5] AJZEN, J. y FISHBEIN, M. (1980) *Understanding and predicting social behavior* (New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs).
- [6] TRIANDIS, H. C. (1974) *Actitudes y cambio de actitudes* (Barcelona, Toray).
- [7] PALMERINO, M.; LANGER, E. y MCGILLIS, D. (1984) Attitudes and attitude change: Mindlessness-Mindfulness, p. 181, en EISSER, R. (ed.) *Attitudinal judgment* (New York, Springer-Verlag).

- [8] Fishbein y Ajzen se han visto obligados recientemente a remodelar su teoría introduciendo un tercer predictor independiente de la conducta, relacionado con los obstáculos internos y/o externos que se oponen a la realización efectiva de la conducta intencionada. La teoría remodelada ha sido denominada «Teoría de la acción planeada». (AJZEN, J. From intentions to actions: a theory of planned behavior, pp. 11-39, en KUHL, J. y BECKMAN, J. (eds.) (1985) *Action-control: from cognition to behavior* (Heidelberg, Springer).
- [9] ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia, Nau Llibres).
- [10] WEBB, N. M. (1982) Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups, *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, August, pp. 475-484.
- [11] LEW, M. y BRYANT, R. (1984) The effect of cooperative groups on regular class spelling achievement of special needs learners, *Educational Psychology*, 4, 4, pp. 275-283.
- [12] YAGER, S. y OTROS (1985) The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationship, *Contemporary Educational Psychology*, 10, 2, April, pp. 127-138.
- [13] MOSKOWITZ, J. M. y OTROS (1985) Evaluation of Jigsaw, a cooperative learning technique, *Contemporary Educational Psychology*, 10, 2, April, pp. 104-112.
- [14] SHARAN, S. (1980) Cooperative learning in teams recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 50, pp. 241-272.
- [15] BIERMAN, K. L. (1981) Effects of role and assignment rationale on attitudes formed during peer tutoring, *Journal of Educational Psychology*, 73, 1, February, pp. 33-40.
- [16] STROEBE, W. y DIEHL, M. (1981) Conformity and counteractitudinal behavior: the effect of social support on attitude change, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 5, November, pp. 876-889.
- [17] MCFARLAND, C. (1984) Self-persuasion and self-presentation as mediators of anticipatory attitude change», *Journal Personality and Social Psychology*, 46, 3, March, pp. 529-540.
- [18] LEWIN, K. (1947) Group decision and social change, en NEWCOMB, T. M. y HARTLEY, E. L. (eds.) *Reading in social psychology* (New York).
- [19] JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1975) *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization* (New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs).
- [20] BRIDGEMAN, D. L. (1977) The influence of cooperative, interdependent learning on role taking and moral reasoning: A theoretical and empirical field study with fifth grade students (California, University of Sta. Cruz Press. Papers).
- [21] SHARAN, S. (1980) Cooperative learning in teams: recent methods and achievement, attitudes and ethnic relations, o.c., pp. 241-271.
- [22] HOWARD-PITNEY, B. y OTROS (1986) Personal insolvent: An examination of processing differences, *Social Cognition*, 4, 3, pp. 39-57.
- [23] CHAIKEN, S. y EAGLY, A. H. (1983) Communication modality as a determinant of persuasion: The role of communicator salience, *Journal Personality and Social Psychology*, 45, 2, August, pp. 241-256.

SUMMARY: EDUCATION WITH A VIEW TOWARDS SOLIDARITY: A PEDAGOGICAL PROGRAMME.

The present paper is based on a investigation programme dealing with the formation of the attitude of solidarity in schoolchildren aged 13-14. We have begun by explaining the reasons for carrying out this investigation, placing special importance on the role played by the formation of attitudes in present-day education, as well as demarcating the concepts of attitude, according to Fishbein-Ajzen, and solidarity. The methodological pattern has been laid out with special emphasis on the public sector under study, the variables on question, the hypotheses of the investigation, the instruments of diagnosis and the statistics used. Attention has been drawn to the planning of the pedagogical programme and the circumstances in which it is applied, with special emphasis on the attitude formation techniques which composed our plan of action. Finally, an analysis was made of the results obtained from the pattern group, the experimental group and the control group. In this way, by studying the variation between the initial diagnosis and the final evaluation, we were able to demonstrate the effectiveness of the programme in use. The main conclusions obtained, were as follows: a) The cooperation techniques used in the classroom, active participation and persuasive communication, were found to be effective where the formation of an attitude of solidarity is concerned; b) The planned pedagogical programme is suitable with regard to the proposed objectives; c) The non-significant variation in the control group, shows that the results obtained in the pattern and experimental groups, are due to the programme. We hope to have established, once and for all, the possibility of putting into practice a rational and technified pedagogical programme regarding the formation of one particular attitude: solidarity.