

Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal

Ramón Aciego de Mendoza, Raquel Domínguez Medina y Pedro Hernández Hernández
Universidad de La Laguna

El presente trabajo aporta un instrumento sencillo, fiable e idóneo para la evaluación de valores de realización personal y social en adolescentes. A partir de las respuestas de 1.197 chicos y chicas de 11 a 18 años se analiza la consistencia interna y estructura factorial del cuestionario de Autoconcepto y Realización, *AURE*, construido para este fin. La configuración resultante se estructura en torno a tres factores esenciales: *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*, que tiene en cuenta la necesidad de ser eficaz y disfrutar afrontando los retos que plantea un proyecto de autorrealización. *Autoconcepto y autoestima*, factor que implica una dimensión descriptiva y valorativa y que consideramos el eje central del proyecto de autorrealización. Y, por último, el factor *Empatía y realización social*, como capacidad de disfrute en las relaciones afectivas, actitud de comunicación, inquietud por los problemas de los demás y disposición a colaborar.

Reliability and factorial structure of a questionnaire on realization and personal growth. A simple, reliable instrument, which is suitable for the evaluation of values of personal and social actualization in adolescents is presented. From the responses of 1,197 boys and girls of between 11 and 18 years old, an analysis is made of the reliability and factorial structure of the Self-concept and Actualisation Questionnaire, *AURE*, which was drawn up with this aim. The resulting configuration is structured around three fundamental factors: *Confrontation, Operation and Actualisation in the task*, which includes the necessity to be efficient and to enjoy facing the challenges involved in a self-actualisation project. Secondly *Self-concept and Self-esteem* which bring a descriptive and affective dimension which is seen here as pivotal to any self-actualisation project. Finally, the factor of *Empathy and Social Actualisation*, which is the capacity to enjoy caring relationships, attitude towards communication, concern about other people's problems and willingness to collaborate.

Intervenir para estimular la consecución de objetivos de realización personal y social de los adolescentes es un importante reto en el que estamos implicados desde hace algunos años. Pero, ¿cómo saber si nuestras propuestas de intervención son eficaces?, ¿cómo comprobar su efecto en los adolescentes que participan en ellas?, ¿contamos con instrumentos específicos que nos permitan medir los cambios en estas variables de realización personal y social? Cuestiones como éstas son las que han motivado el presente estudio, cuyo objetivo es disponer de un instrumento fiable y de sencilla aplicación, capaz de apresar los logros en la construcción de valores de realización personal y social en adolescentes.

Valores de realización personal y social. Modelo conceptual de partida

Pero, ¿cuáles son los valores que nos proponemos evaluar? Hernández (1997, 2000, 2002) propone un modelo de jerarquiza-

ción de valores al que denomina *Pentatriaxios*, basado en una consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la *satisfacción*, el de la *funcionalidad o adaptación* y el de la *realización*. Y, a su vez, en la armonización de estos tres planos en las diferentes áreas de la realidad (*cuerpo, yo, otros, tarea, mundo y trasmundo*).

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

- 1) Un nivel de *satisfacción primaria de apetencia o pulsión*, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición. Son valores de ejecución espontánea, simple y satisfacción inmediata, con ellos se busca el beneficio con el mínimo costo. Incluso, en algunos casos, son considerados como contravalores, por lo que son reprimidos en el proceso de socialización. Algunos valores de este primer nivel son el hedonismo, la descarga impulsiva, el egocentrismo, la búsqueda de aprecio y afecto, la realización de poder, el logro o el ocio. Estos valores se asumen de forma natural, siguiendo pautas muy básicas de aprendizaje y requieren una mínima atención educativa.
- 2) Un segundo nivel de *adaptación o conveniencia* en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efec-

tividad, en tanto en cuanto el niño tiene que armonizar su yo con la realidad social y cultural. Se trata de valores imprescindibles para la supervivencia, el bienestar y el buen funcionamiento de las personas. Son valores funcionales, de tipo instrumental, ya que sirven de medio para alcanzar niveles superiores y se basan en el esfuerzo, el autocontrol, el aprendizaje para la eficiencia y la evitación de conflictos. La educación, tanto familiar como escolar, dedica sus mayores esfuerzos al desarrollo de los valores de este nivel, valores como la higiene, la salud, la autonomía, el respeto a los demás o a las normas.

- 3) El último nivel es de *realización o calidad* y está formado por valores de mayor alcance. Son metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante. El alto nivel de significación de las metas, asociadas a un proyecto implicativo, convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. En este caso lo que mueve hacia las metas es el propio disfrute en el proceso, no el deber o la obligación. Para adquirir estos últimos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión y egoimplicación hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol. Son valores de este nivel superior: el ascetismo, la autenticidad, el amor, la amistad, el disfrute en el quehacer o el disfrute estético. Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, especialmente los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo), reciben menor atención en los diseños educativos.

Programas de intervención psicoeducativa en el ámbito socioafectivo

A pesar de las dificultades que implica la intervención en este tipo de valores de realización personal y social, existen programas que aportan propuestas sistematizadas de trabajo en este ámbito. Además de los desarrollados desde nuestra línea de investigación, a los que haremos referencia más adelante, podemos citar experiencias interesantes como la aportada por el *Programa de Prosocialidad* de Roche (1985), que considera la conducta prosocial como aquella que beneficia a otro y es realizada autónomamente según los propios criterios sin necesidad de refuerzos ni coacciones externas. Los procesos de aprendizaje a desarrollar a través del programa son: la capacidad cognitiva, las competencias reguladoras (autoverbalización, autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo), la capacidad empática y el desarrollo del juicio moral. Los resultados muestran, según señalan los autores, que han aumentado las conductas prosociales del alumnado y han disminuido las conductas agresivas.

También en esta línea se podría citar el *Programa de Competencia Social* de Segura (2002), que se centra, desde un enfoque cognitivo, en la mejora de las relaciones interpersonales. Su programa se inspira en los trabajos de Ross y Fabiano (1985), y más concretamente en su curso de competencia social orientado a prevenir y servir de terapia para los problemas sociales e interpersonales. El programa combina tres componentes básicos: las habilidades cognitivas, el crecimiento moral y las habilidades sociales, y se ha venido difundiendo desde finales de los años ochenta con resultados muy interesantes en la mejora de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales del alumnado.

Otra experiencia interesante es la aportada por el *Programa de Toma de Conciencia de las Habilidades para el Diálogo*, en el que Salinas y Puig (1994) plantean la fusión de las habilidades para el diálogo y las de toma de conciencia como una nueva propuesta de trabajo de la educación moral. Este proyecto pretende enseñar habilidades dialógicas y al mismo tiempo desarrollar la toma de conciencia de dichas habilidades. Los autores consideran que la máxima eficacia en la resolución de problemas morales y en la adquisición de conocimiento social se da cuando además de dominar estas habilidades dialógicas, el alumnado conoce y controla los procesos mentales que pone en juego al aplicarlas.

Estas propuestas sistematizadas de intervención en el ámbito socioafectivo encuentran en la evaluación de sus resultados una de sus principales limitaciones.

Necesidad de instrumentos de evaluación de actitudes y valores

La evaluación es uno de los conceptos más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje (De la Torre, 1994). Esta complejidad se hace patente de una forma especial en el ámbito socioafectivo. Los cambios producidos en aspectos como las actitudes, valores, niveles de adaptación y ajuste personal, etc., resultan más difíciles de apresar que los relacionados con aspectos conceptuales o procedimentales. No obstante, existen propuestas muy interesantes para abordar esta compleja tarea.

Antes de comentar estas propuestas nos interesa aclarar que entendemos las actitudes, en la línea de lo señalado por González Lucini (1990), como predisposiciones estables del ser humano que se manifiestan en formas concretas de comportamiento, y son un reflejo de los valores en los que cada uno cree. Ambos conceptos están, desde nuestro punto de vista, íntimamente ligados y así es como los contemplamos en este estudio.

Con el modelo conductista la evaluación de las actitudes se concretaba en evaluar comportamientos o «ejecuciones» como indicadores de la adquisición o internalización de la actitud. Pero los atributos que se intenta medir en este ámbito son complejos y no son fácilmente reductibles a conductas, por lo que la evaluación desde este modelo no experimentó grandes avances.

A partir del nuevo marco cognitivo-constructivista del currículo, el planteamiento de la evaluación de las actitudes y valores señala que el desarrollo de las capacidades de los alumnos no puede ser evaluado exclusivamente a partir de una conducta observable. En este sentido Coll (1987) afirma que aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. En la misma línea Martínez (1993) plantea que para evaluar objetivos actitudinales lo ideal es centrarse en la forma de proceder, ya que los resultados (conductas finales) nos dan una información incompleta de los logros alcanzados. En definitiva, lo que se pretende desde este enfoque cognitivo-constructivista no es evaluar en función de un criterio estándar las actitudes y valores del alumnado, sino fundamentalmente hacer un seguimiento de la acción educativa y de su incidencia en el desarrollo y construcción moral del alumnado. Se reconoce que el proceso de desarrollo de las actitudes y valores es progresivo, y por tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico.

Estos criterios referidos a la educación de actitudes y valores en el marco educativo son válidos igualmente cuando tratamos de evaluar una intervención de carácter investigador. Únicamente ha-

brá que tener en cuenta los condicionantes de rigor, control de variables, variedad de instrumentos, etc., que caracterizan a una intervención con fines de investigación.

Enmarque del presente estudio en una línea de investigación sobre intervención psicoeducativa en el ámbito socioafectivo

Desde la década de los 80 en la Universidad de La Laguna se vienen desarrollando diversos instrumentos para la consecución y evaluación de objetivos de adaptación y realización personal, escolar, social y familiar, desde el contexto de la escuela. En un primer momento se crearon programas dirigidos a la mejora del autoconcepto y la reducción del sufrimiento personal, algunos de ellos son: el «Programa Instruccional Emotivo» (PIE, de Hernández y Jiménez, 1983), dirigido a pequeños grupos de alumnos con problemas de adaptación personal y social; el «Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva» (PIELE, de Hernández y García, 1992), para trabajar los mismos objetivos en gran grupo, y el PIELE-PA, una adaptación del anterior dirigido a profesores (Hernández y Santana, 1988). Posteriormente, en un intento de ampliar el alcance de estos programas, se elaboró el «Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal», PIECAP (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), que, compartiendo un diseño y metodología de trabajo similar, sus contenidos van más allá del nivel de adaptación, orientándose al crecimiento y la autorrealización personal de adolescentes y jóvenes.

Objetivo del estudio: un nuevo instrumento de evaluación

Hasta el momento la prueba más utilizada para evaluar la eficacia de estos programas ha sido el «Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil» (TAMAI, de Hernández, 1983), cuyos contenidos se centran en el ajuste personal y la adaptación social. Los resultados de estos estudios se pueden encontrar en diversas publicaciones (Hernández, Aciego de Mendoza y García, 1991; Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994; Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1997). Estos aspectos, de vital importancia en la evaluación de cualquier programa de intervención socio-afectiva, no son suficientes si pretendemos evaluar los contenidos específicos de Crecimiento y Autorrealización entrenados con el programa PIECAP. Si tomamos como referencia el Modelo de jerarquización de valores «Pentatriaxios», de Hernández (1997, 2000, 2002), antes comentado, los contenidos evaluados por el test TAMAI estarían situados en el segundo nivel de Adaptación, mientras que los abordados en el programa de intervención PIECAP corresponderían al nivel superior de Realización, ya que aluden al crecimiento y autorrealización personal y social. Necesitábamos, por tanto, una escala específica que midiera los cambios en contenidos de Realización Personal y Social desarrollados en el PIECAP, contenidos como: la importancia de construir proyectos con un planteamiento realista, de persistencia e implicación; el trabajo como realización y prestación de servicio a los demás; la importancia de la relación con los otros, remarcando el sentido bidireccional de aprender a dar y a recibir afecto y respeto; la autorrealización como proyecto solidario de mejora de la sociedad; y la capacidad de afrontamiento y superación de problemas frente a los mecanismos de evasión, con la drogadicción como uno de los más alarmantes. Para evaluar estos contenidos se elaboró el «Cuestionario de Autoconcepto y Realización», AURE, en el que se centra este estudio.

Método

Sujetos

Contamos con una muestra disponible de 1.197 sujetos con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, alumnos y alumnas de 57 aulas pertenecientes a 43 centros públicos, privados y concertados, de zonas urbanas, rurales y costeras de la isla de Tenerife. La participación de estos centros y aulas se sitúa en el marco de colaboración en Practicum y Máster de Intervención Psicoeducativa, tutorizados por profesores de Psicología de la Educación de la Universidad de La Laguna.

Instrumentos

El «Cuestionario de Autoconcepto y Realización», AURE (Domínguez, 2001), del que se partió, consta de dos partes. La primera incluye cuatro preguntas abiertas con la que se pretende explorar los intereses, cualidades, dificultades y proyectos de los adolescentes (Aciego de Mendoza y Domínguez, 1998).

La segunda parte la conforman 60 ítems con formato basado en el Diferencial Semántico de Osgood, en los que, en lugar de presentar dos adjetivos contrapuestos, se presentan dos afirmaciones enfrentadas que implican una autovaloración. Siguiendo una estructura lógica, los primeros 55 ítems se agruparon en seis factores que recogen la autovaloración del sujeto en contenidos que consideramos clave para el constructo «Autorrealización»: Autoconcepto; Proyectos; Actitud ante la Tarea; Amistad y Amor; Preocupación Social y Fuerza del Yo. Los ítems incluidos en cada uno de estos seis factores lógicos se agrupan a su vez en apartados que miden diferentes variables. Es concretamente esta parte del cuestionario la que es objeto de análisis en el presente estudio (véase Tabla 1).

Los cinco ítems restantes conforman la subescala denominada «Actitud hacia la intervención», que mide la predisposición a participar en una futura intervención.

Para evitar reiteraciones innecesarias y facilitar la lectura de este artículo, en adelante haremos referencia a cada uno de los ítems del cuestionario utilizando la abreviatura indicada en el cuadro anterior para cada factor y enumerando correlativamente los ítems que incluye. Así, hablaremos de los 18 ítems del primer factor lógico, Autoconcepto (AU), denominándolos AU1, AU2, AU3, etc., y así sucesivamente.

Procedimiento

Tal como se explica en la introducción, el cuestionario AURE fue originalmente pensado como respuesta a la necesidad de contar con un instrumento que nos permitiera evaluar la incidencia de un programa dirigido a la promoción de valores de realización personal y social en adolescentes (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990; Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández, 2003). Los autores del «Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal (PIECAP)» construyeron el cuestionario incorporando ítems referidos a los contenidos clave del constructo «Autorrealización» (Autoconcepto; Proyectos; Actitud ante la Tarea; Amistad y Amor; Preocupación Social y Fuerza del Yo) en concordancia con los temas abordados en dicho programa y tomando como marco de referencia el modelo de jerarquización de valores «Pentatriaxios» (Hernández, 1997, 2000, 2002).

<i>Tabla 1</i> Cuestionario AURE: factores analizados		
Factores lógicos	Apartados	
I. AUTOCONCEPTO (AU)	1) Satisfacción personal 2) Valoración personal general 3) Valoración física 4) Capacidad intelectual	5) Estado de ánimo 6) Interacción social 7) Enfrentamiento con la realidad 8) Adaptación normativa
II PROYECTOS (PR)	1) Potencial de disfrute 2) Adecuación de los proyectos	
III. ACTITUD ANTE LA TAREA	III.A. AFECTIVIDAD (ACA): 1) Disponibilidad ante la tarea 2) Motivación de logro 3) Evaluación de logro	III.B. EFECTIVIDAD (ACE): 1) Planificación 2) Precisión en la acción 3) Evaluación del trabajo
IV. AMISTAD Y AMOR	IV.A. DE MÍ HACIA LOS OTROS (AAM): 1) Sociabilidad y comunicación 2) Respeto 3) Colaboración 4) Identificación	IV.B. DE LOS OTROS HACIA MÍ (AAO): 1) Recibir afecto 2) Recibir valoración positiva 3) Ser respetado 4) Recibir colaboración y ayuda
V. PREOCUPACIÓN SOCIAL (PS)	1) Preocupación 2) Acción	
VI. FUERZA DEL YO (FY)	1) Austeridad 2) Disponibilidad al esfuerzo 3) Persistencia 4) Tolerancia	5) Búsqueda de alternativas 6) Tolerancia social 7) Autonomía

Análisis estadísticos

En primer lugar se analiza si los resultados del cuestionario AURE poseen la consistencia interna necesaria para ser considerado un instrumento de evaluación fiable, para lo que se utilizó la sentencia Reliability del programa estadístico SPSS. Los coeficientes de fiabilidad utilizados son el Alfa de Cronbach y el Spearman Brown para mitades desiguales que nos permiten confirmar la consistencia interna del test.

En segundo lugar se analiza si la estructura lógica con que se organizan los contenidos del Cuestionario AURE se corresponde con la estructura estadística derivada de las respuestas que los adolescentes dan a los diferentes ítems. Para ello se lleva a cabo un análisis factorial con el objeto de hallar las posibles combinaciones lineales (factores) de los 55 ítems analizados y determinar así la estructura factorial de los datos. El método utilizado es el *Análisis de Componentes Principales*, que, como señala Bisquerra, (1989) permite transformar un conjunto de variables intercorrelacionadas en otro conjunto de variables no correlacionadas denominadas factores. El método de rotación utilizado fue el Varimax, propuesto por Kaiser (1958), que consiste en maximizar la varianza de los factores. Cada columna de la matriz factorial rotada produce algunos pesos muy altos y otros que se aproximan a cero. Este método tiende a minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en un factor, facilitando así la interpretación de los resultados.

A partir de los agrupamientos hallados en el primer análisis factorial, se pasa a un segundo nivel de análisis para lograr una mayor reducción de las variables. Partiendo de las puntuaciones factoriales de los sujetos en cada variable, calculadas a partir de la matriz factorial rotada, se realiza un análisis factorial de segundo orden.

Resultados y discusión

Consistencia interna del Cuestionario AURE

Teniendo en cuenta que valores en torno a .70 en los coeficientes de fiabilidad de instrumentos de medida de actitudes son considerados respetables y son ciertamente deseables (Henerson, Lyons y Taylor, 1987), podemos considerar que los coeficientes obtenidos en los análisis de fiabilidad realizados son altos (Cronbach $\alpha = .91$ y Spearman Brown $\alpha = .93$). Estos resultados revelan la alta consistencia interna del cuestionario y hacen que lo consideremos una prueba fiable.

Estructura factorial del Cuestionario AURE

A) ANÁLISIS FACTORIAL DE PRIMER ORDEN

Siguiendo la regla de Kaiser (1958) se tomaron en consideración los factores con valor propio mayor que 1, resultando 14 factores que explican el 51% de la varianza. En la tabla 2 se da nombre a cada uno de estos factores y se indica, junto a cada factor, el porcentaje de varianza explicada por el mismo, así como cada uno de los ítems o variables que correlacionan con ese factor y su peso factorial.

Con objeto de purificar al máximo la estructura factorial obtenida, hemos desestimado los ítems con un peso factorial inferior a .40. Siguiendo este criterio hemos eliminado cuatro ítems cuya presencia no suponía una aportación significativa en la explicación de los factores. Al valorar la importancia de cada ítem en la definición de un factor hemos considerado, por una parte, el peso factorial de cada ítem y por otra, el número de factores en los que satura y el orden en que lo hace. Siguiendo este criterio hemos dado mayor importancia, en casos de idénticos pesos factoriales, al ítem que satura únicamente en ese factor, frente a otro que satura en varios factores.

Tabla 2
Análisis factorial exploratorio del cuestionario AURE

Factores	% var	Ítems
1) Empatía e interés hacia los próximos	16,2	<i>AAM3 (.63)</i> me intereso por problemas e ilusiones de mis amigos <i>AAM7 (.61)</i> me intereso por los gustos de mis amigos <i>AAM8 (.60)</i> especial cariño y amor por determinadas personas <i>AAM6 (.59)</i> me alegro con los éxitos de amigos y familiares <i>AAM5 (.58)</i> ayudo a mis amigos cuando tienen problemas <i>AAMI (.40)</i> me gusta reunirme, compartir tiempo con otros
2) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación	5,4	<i>ACA3 (.61)</i> prefiero tareas con nuevos retos <i>ACA2 (.56)</i> tengo confianza en mis posibilidades <i>ACA1 (.55)</i> disponibilidad e interés <i>ACA5 (.52)</i> soy persistente, me esfuerzo por finalizar las tareas <i>ACA4 (.46)</i> me esfuerzo ante las dificultades <i>FY3 (.43)</i> constancia y persistencia en la tarea
3) Autoconcepto social activo-expansivo: soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable	4,5	<i>AU11 (.75)</i> tengo buen humor, ánimo, serenidad <i>AU12 (.73)</i> soy simpático <i>AU10 (.72)</i> soy alegre, divertido <i>AU13 (.47)</i> soy amable
4) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo	3,3	<i>AU16 (.68)</i> soy obediente <i>AU17 (.65)</i> soy disciplinado <i>AU18 (.51)</i> soy trabajador <i>AAM4 (.44)</i> no me gusta burlarme de los demás <i>ace4 (.44)</i> soy ordenado y cuidadoso
5) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer	3,0	<i>ACE1 (.62)</i> planifico previamente lo que voy a hacer y cómo <i>ACE3 (.61)</i> durante la tarea consulto, corrijo <i>ACE2 (.56)</i> preparo todo antes de empezar la tarea <i>ACE5 (.52)</i> reviso el trabajo, soy perfeccionista <i>ACE4 (.50)</i> soy ordenado y cuidadoso
6) Autoconcepto competencial: belleza, inteligencia, cualidades, capacidades	2,6	<i>AU6 (.68)</i> soy guapo <i>AU9 (.66)</i> soy inteligente <i>AU3 (.64)</i> tengo muchas cualidades <i>AU4 (.48)</i> soy muy capaz <i>AU5 (.46)</i> soy afortunado
7) Autoconcepto social receptivo: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás	2,3	<i>AAO3 (.78)</i> los demás me respetan <i>AAO1 (.71)</i> me siento querido <i>AAO2 (.69)</i> soy valorado por los demás <i>AAO4 (.56)</i> los demás me ayudan
8) Inquietud prosocial colaborativa	2,2	<i>PS3 (.66)</i> pienso que puedo ayudar <i>PS4 (.63)</i> ayudo a solucionar los problemas que me rodean <i>PS1 (.61)</i> me preocupo, pienso en los problemas que me rodean <i>PS2 (.61)</i> hablo de los problemas que me rodean
9) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos	2,1	<i>PR7 (.62)</i> disfruto más actuando que pensando en proyectos <i>PR6 (.56)</i> suelo llevar mis proyectos a la práctica <i>PR5 (.52)</i> mis proyectos son realistas <i>AU15 (.51)</i> soy decidido <i>AU14 (.41)</i> soy valiente
10) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas y solución de problemas	2	<i>FY6 (.71)</i> autocontrol y búsqueda de alternativas ante fracasos <i>FY5 (.68)</i> tolerancia y paciencia ante las dificultades <i>FY7 (.48)</i> autocontrol ante los impedimentos de otras personas
11) Autoconcepto de satisfacción	1,9	<i>AU1 (.66)</i> satisfecho conmigo <i>AU2 (.66)</i> quiero ser como soy
12) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos	1,9	<i>PR3 (.62)</i> disfruto pensando en el futuro <i>PR4 (.60)</i> lo paso bien haciendo proyectos <i>PR1 (.53)</i> entretenido, animado con lo que hago <i>PR2 (.41)</i> el mundo, la gente, me resultan interesantes
13) Autoconcepto de bienestar físico	1,8	<i>AU8 (.62)</i> tengo buena salud <i>AU7 (.46)</i> soy físicamente fuerte
14) Actitud de comunicación con los próximos	1,8	<i>AAM2 (.65)</i> comunico mis problemas a amigos, o familiares
TOTAL % VARIANZA	51,1	
<i>Clave:</i> en cursiva los ítems que solo saturan en ese factor. En minúscula los ítems que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

Los agrupamientos derivados de este primer análisis factorial son clarificadores. Se unen entre sí ítems cuya combinación da lugar a factores coherentes, por lo que ha sido relativamente fácil dar nombre a cada uno de ellos.

Los 60 ítems del cuestionario se han reagrupado en 14 factores, entre los cuales destaca un primer factor que explica un 16,2% de la varianza. Como se puede observar en la tabla 2, en este primer factor se agrupan prácticamente todos los ítems del factor lógico «Amistad y amor: de mí hacia los otros», y lo hemos denominado *Empatía e interés hacia los próximos*.

El segundo factor derivado del análisis explica un 5,4% de la varianza. Incluye prácticamente todos los ítems del factor lógico «Actitud ante la tarea: afectividad», que recoge lo relativo a la disponibilidad ante la tarea y motivación de logro (véase Tabla 2). Dado el contenido de los ítems que saturan en este factor y la coincidencia con el factor lógico antes citado, hemos denominado a este otro factor estadístico *Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación*.

En tercer lugar surge un factor que explica un 4,5% de la varianza. Todos los ítems que pesan en este factor pertenecen al factor lógico «Autoconcepto» y tienen que ver en su mayoría con la percepción de ser agradable para los demás, por eso hemos denominado a este factor *Autoconcepto social activo-expansivo*.

El cuarto factor explica un 3,3% de la varianza. En este factor se combinan ítems de los factores lógicos «Autoconcepto», «Actitud ante la tarea» y «Amistad y amor», y todos ellos hacen referencia a la actitud de respeto hacia los demás y el cumplimiento del deber. Aunando estos contenidos, lo hemos denominado *Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo*.

En esta misma línea, en el resto de factores se agrupan de forma coherente los ítems del cuestionario AURE manteniendo una pauta que coincide básicamente con la estructura lógica de la que partíamos, como puede observarse claramente en la tabla 2.

B) ANÁLISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN

Tras este primer análisis, se realizó un análisis factorial de segundo orden con el objeto de simplificar y clarificar la estructura derivada del primer factorial y comprender mejor los agrupamientos obtenidos. El factorial de segundo orden arroja tres factores que explican el 49,5% de la varianza (véase Tabla 3).

Este segundo análisis aporta algunas claves para interpretar los agrupamientos de ítems derivados del análisis factorial anterior.

En primer lugar, se configura un primer macrofactor que explica un 31,1% de la varianza. Este factor recoge, con mucho peso, todos los factores referidos a la Actitud ante la tarea y la norma (véase Tabla 3). Dado su contenido hemos denominado a este primer macrofactor «*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*». Este macrofactor entraña las bases principales de toda autorrealización, que son: 1) Suscitarse metas, retos o logros como un potencial lúdico y creativo. Disfrutar con el afrontamiento, búsqueda de alternativas y superación de las dificultades encontradas. 2) Requerir autoconfianza como fuente de todo proyecto y como condición para el afrontamiento y la superación. 3) Requerir tolerancia y autocontrol como procedimiento para encauzar las emociones interferentes, ante las dificultades y en la persistencia del esfuerzo. 4) Requerir procedimientos realistas y operativos para ser eficiente, tal como los hábitos de previsión, supervisión y corrección del quehacer o tarea.

El segundo factor derivado de este análisis lo conforman todos los factores de Autoconcepto y un factor referido a la consideración de los otros hacia uno mismo (véase Tabla 3). Con menor peso aparece el factor 9, referido a los proyectos, y más concretamente a la capacidad para emprender proyectos operativos. Dado que en este segundo macrofactor saturan fundamentalmente factores de valoración personal, nos pareció que la denominación más apropiada era «*Autoconcepto y autoestima*». Este macrofactor recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la auto-

Tabla 3
Análisis factorial de segundo orden del cuestionario AURE

Factores de segundo orden	% var	Factores de primer orden
A) <i>Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer</i> (en la tarea)	31,1	<i>FACTOR5</i> (.78) Actitud ante la tarea: operatividad en el quehacer <i>FACTOR2</i> (.76) Actitud ante la tarea: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación <i>FACTOR4</i> (.71) Actitud ante la norma: autoexigencia y cumplimiento normativo <i>FACTOR10</i> (.68) Actitud ante las dificultades: tolerancia, búsqueda de alternativas, superación de problemas factor8 (.44) Inquietud prosocial colaborativa
B) <i>Autoconcepto y autoestima</i>	9,7	<i>FACTOR6</i> (.72) Autoconcepto competencial <i>FACTOR11</i> (.71) Autoconcepto de satisfacción FACTOR3 (.52) Autoconcepto social activo-expansivo FACTOR7 (.51) Autoconcepto social receptivo <i>FACTOR13</i> (.49) Autoconcepto de bienestar físico FACTOR9 (.44) Implicación activa: interés y disfrute en la acción y ejecución de proyectos
C) <i>Empatía y realización social</i>	8,7	<i>FACTOR1</i> (.74) Empatía e interés hacia los próximos <i>FACTOR14</i> (.69) Actitud de comunicación con los próximos FACTOR8 (.48) Inquietud prosocial colaborativa <i>FACTOR12</i> (.47) Disfrute en la planificación o imaginación de proyectos factor3 (.47) Autoconcepto social activo expansivo factor7 (.41) Autoconcepto social receptivo
TOTAL % VARIANZA	49,5	
<i>Clave:</i> en cursiva los ítems que solo saturan en ese factor. En minúscula los ítems que saturan en segundo o tercer lugar en ese factor		

estima, siendo el factor esencial de la adaptación más nuclear en el ajuste con uno mismo. En él destacan los siguientes componentes: 1) Un *componente evaluativo* de las cualidades y capacidades que más repercusión tienen en la valoración social y que le hacen ser competente. Cualidades como la inteligencia, la belleza y la eficacia, etc. 2) Un *componente afectivo* respecto al propio yo, en concreto, en relación con la propia identidad y trayectoria de vida, siendo equivalente al término «*autoestima*», que se refleja en afirmaciones en las que se muestra satisfecho consigo mismo y manifiesta querer seguir siendo tal como es. 3) Los otros componentes, con menor peso, son complementarios tanto de las cualidades competenciales (bienestar físico, habilidades sociales, implicación activa), como de la autoestima generada por las relaciones interpersonales (ser querido, respetado, etc.).

Por último aparece un macrofactor de relaciones interpersonales en el que el mayor peso lo tienen los factores de amistad y amor hacia los otros, comunicación, preocupación por los demás y capacidad de disfrute con los propios proyectos (véase Tabla 3). Con menor peso aparecen dos factores referidos a la autovaloración y la valoración de los otros, pero estos últimos pesan más en otro factor y aparecen aquí en segundo lugar. Atendiendo a estos contenidos este tercer factor se denominó «*Empatía y realización social*». Este tercer macrofactor recopila, por tanto, todos los aspectos relacionados con la realización afectivo-social de las personas. En él se ponen de relieve tres componentes principales, entre los que predomina: 1) El *ámbito proximal íntimo*, caracterizado por la preocupación, interés, identificación, afecto o cariño de las personas respecto a sus próximos más íntimos, tal como amigos o familiares. 2) El *ámbito proximal cotidiano*, caracterizado por las buenas relaciones con las personas del entorno cotidiano, en donde aparecen las disposiciones personales de simpatía, amabilidad, humor o alegría, sintiéndose, a su vez, gratificados por la valoración, el respeto y el afecto de los otros. 3) El *ámbito distal prosocial*, caracterizado por el desarrollo de actitudes altruistas, tales como la buena disposición a preocuparse y ofrecer la propia colaboración a aquellas personas o situaciones necesitadas, conocidas o desconocidas, en el mundo cercano o distante.

En resumen, de este segundo análisis factorial deriva una nueva estructura del cuestionario *AURE* compuesta por estos tres grandes factores o macrofactores: «*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*», «*Autoconcepto y autoestima*» y «*Empatía y realización social*».

En la Figura 1 se representa esta nueva estructura factorial, con los tres factores generales y los factores de primer orden o subfactores que saturan en cada uno de ellos. La representación en círculos concéntricos permite especificar la importancia de cada subfactor en un factor determinado. De este modo, los subfactores situados en el círculo central son los esenciales en ese macrofactor, con un peso factorial superior a .60, mientras que los situados en los círculos exteriores saturan en ese factor con un peso entre .40 y .60. Esta representación gráfica también nos permite observar las coincidencias entre los tres factores, al mostrar qué subfactores son los que saturan en varios macrofactores a la vez y qué importancia tienen en cada uno de ellos.

Conclusiones

La investigación realizada aporta una información de gran interés acerca de la naturaleza y estructura de los contenidos que mide el «*Cuestionario de Autoconcepto y Realización*», *AURE*.

En primer lugar podemos afirmar que el *AURE* es un cuestionario que cumple las condiciones de consistencia interna, que hacen que lo consideremos una prueba fiable.

Por otra parte, el análisis de la estructura factorial aporta una mayor comprensión de los contenidos que aborda, al reorganizarlos en tres grandes factores:

- *Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma.
- *Autoconcepto y autoestima*, que recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo y de la autoestima, siendo el factor nuclear en el ajuste con uno mismo.
- *Empatía y realización social*, que se refiere a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás.

Esta nueva estructura tiene mayor potencial explicativo y mayor parsimonia que la estructura lógica de la que partíamos, presentando coincidencias interesantes con el Modelo *Pentatriaxial* de jerarquización de valores de Hernández (1997, 2000, 2002). Los contenidos evaluados por el *AURE* corresponden al nivel superior de Realización, ya que aluden al crecimiento y autorrealización personal y social, y se estructuran coincidiendo con tres de los campos valorativos conceptualizados por este autor: el *Yo*, recogido en el factor denominado «*Autoconcepto y autoestima*», los *Otros*, relacionado con la «*Empatía y realización social*» y la *Tarea*, que coincide con el factor «*Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer*».

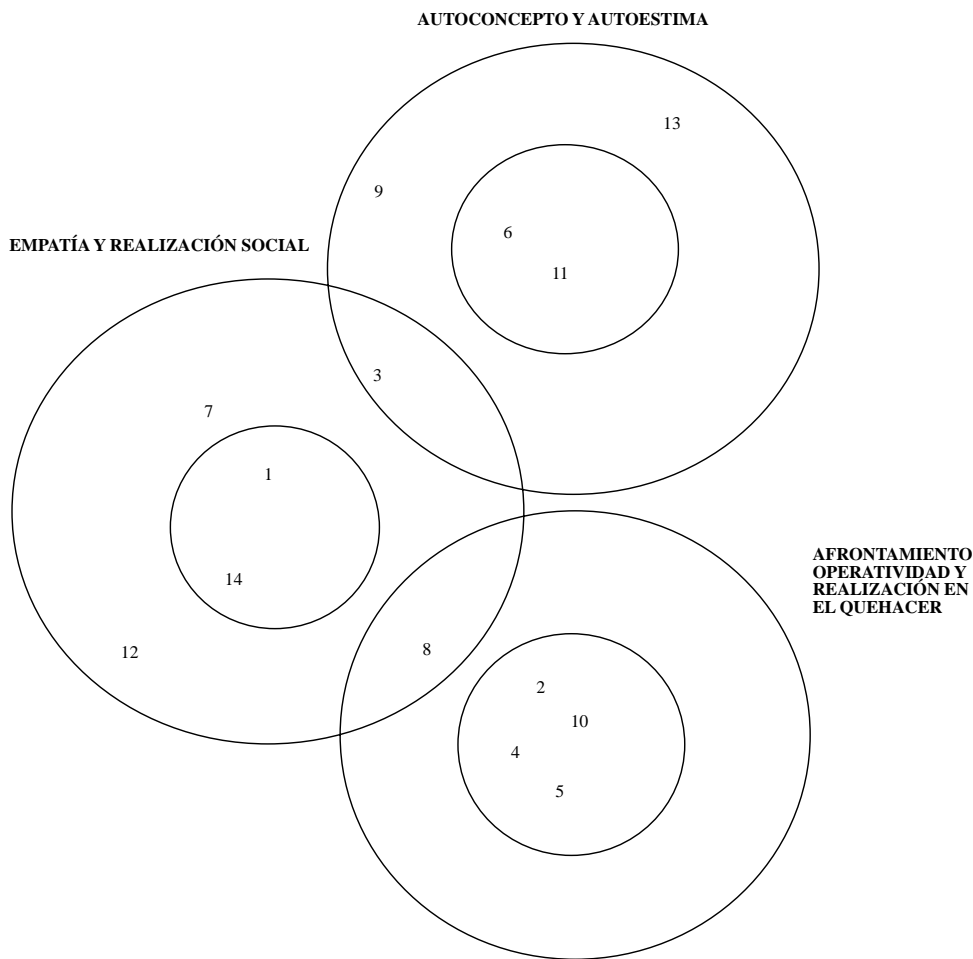
En esta línea, el cuestionario *AURE* rompe con la tradicional y estéril confrontación de «educar para ser feliz» (educación progresista) frente a «educar para ser eficaz» (educación tradicional o academicista) (Aciego de Mendoza y Domínguez, 1998). En el cuestionario se remarca, por las dimensiones que evalúa, que «educar para ser feliz» implica, además de dar sentido a la persona, dotarlos de recursos para afrontar las dificultades y llevar a cabo nuestros proyectos tanto individuales como colectivos. Nos atreveríamos a relacionar esta orientación, con la que se ha venido experimentando en un ámbito tradicionalmente tan «académico» como el del estudio de la inteligencia, donde ya no parece preocupar solo el cuánto se es de inteligente, sino también cómo se funciona inteligentemente (Sternberg, 1982); donde ya no interesa solo conocer y evaluar las capacidades de resolver problemas de razonamiento abstracto, de cálculo numérico, etc., sino, también, conocer y desarrollar capacidades como la de formarse un modelo ajustado de sí mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida (Inteligencia Intrapersonal) o la de ser capaz de entender a las personas, lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa (Inteligencia Interpersonal) (Gardner, 1983).

En resumen, podemos decir que a partir de esta investigación contamos con un instrumento fiable y de sencilla aplicación: el cuestionario de *Autoconcepto y Realización (AURE)*, útil, en primer lugar, para la exploración o diagnóstico de valores de autorrealización personal y social en adolescentes, y, en segundo lugar, como prueba pre-post tratamiento, para la evaluación de los cambios logrados con una intervención en dichos contenidos (Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández, 2003).

Concretamente nos permite evaluar: en primer lugar, la capacidad de «*Afrontamiento, operatividad y realización en el queha-*

cer», que valora aspectos de planificación y disponibilidad, de autoconfianza y asunción de retos de superación, de tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas y de autocontrol ante la tarea y la norma. En segundo lugar, el «Autoconcepto y autoestima» en su dimensión descriptiva y valorativa, es decir, tanto la autoimagen como la autoestima, elementos fundamentales para

construir un proyecto de realización bien asentado. Y, por último, la «Empatía y realización social», como base de un proyecto solidario, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, tanto en el dar (manifestación de afecto, comunicación, preocupación y disposición de ayuda), como en el recibir (satisfacción por el afecto, valoración y respeto de los otros).



Factores de primer orden

- 1) EMPATÍA E INTERÉS HACIA LOS PRÓXIMOS.
- 2) ACTITUD ANTE LA TAREA: disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación.
- 3) AUTOCONCEPTO SOCIAL ACTIVO-EXPANSIVO: soy simpático, tengo humor, soy alegre, soy amable.
- 4) ACTITUD ANTE LA NORMA: autoexigencia y cumplimiento normativo.
- 5) ACTITUD ANTE LA TAREA: operatividad en el quehacer.
- 6) AUTOCONCEPTO COMPETENCIAL: belleza, inteligencia, cualidades, capacidades.
- 7) AUTONCEPTO SOCIAL RECEPTIVO: soy querido, respetado, valorado y ayudado por los demás.
- 8) INQUIETUD PROSOCIAL COLABORATIVA.
- 9) IMPLICACIÓN ACTIVA: interés y disfrute en la acción, y ejecución de proyectos.
- 10) ACTITUD ANTE LAS DIFICULTADES: tolerancia, búsqueda de alternativas y solución de problemas.
- 11) AUTOCONCEPTO DE SATISFACCIÓN.
- 12) DISFRUTE EN LA PLANIFICACIÓN O IMAGINACIÓN DE PROYECTOS.
- 13) AUTOCONCEPTO DE BIENESTAR FÍSICO.
- 14) ACTITUD DE COMUNICACIÓN CON LOS PRÓXIMOS.

Figura 1. Distribución de los factores del análisis factorial de 2º orden

Además de su función evaluadora, el *AURE* puede tener utilidad como actividad que incita a la reflexión, al inicio de una intervención y al finalizarla. De este modo, podría considerarse como unidad inicial o unidad cero de programas dirigidos a impulsar el desarrollo de las capacidades de realización personal y social, como es el caso del *Programa Instruccional para el Crecimiento y Autorrealización Personal, PIECAP* (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990). Ello ayudaría al alumnado a tomar conciencia y reflexionar acerca de los contenidos que posteriormente se abordan. Asimismo podría actuar como unidad final de recapitulación y autoanálisis del cambio.

Aunque puede resultar una obviedad, conviene insistir en que en este escurridizo ámbito de evaluación en la educación de actitudes y valores, además de los imprescindibles autoinformes (autoevaluación), se hace necesario seguir profundizando en una variedad de instrumentos que desde diferentes perspectivas (heteroevaluación, evaluación de desempeños, etc.) permitan apresar la riqueza de estos complejos procesos. Es en esa dirección hacia donde orientamos nuestras futuras investigaciones.

Referencias

- Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1998). Intereses, actitudes, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo. *Cultura y Educación*, 9, 113-124.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la eficacia de un programa dirigido a la promoción de valores de realización personal y social en adolescentes. *Psicothema* 15, 589-594.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- De la Torre, S. (1994). Dimensión evaluadora de la innovación. En S. de la Torre (Ed.): *Innovación curricular, procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson S.L.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longman.
- Henerson, M.E., Lyons, L. y Taylor, C. (1987). *How to measure attitudes*. University of California. Los Angeles. Sage Publications.
- Hernández, P. (1990). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)*. (1.ª edición 1983). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Hernández, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación socio-afectiva. En A. Cordero (Comp.): *La evaluación psicológica en el año 2000* (pp. 149-172). Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (2000). Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En Beltrán y otros (Coords.): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254). Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *Programa instruccional-emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal: aprendiendo a realizarse (PIECAP)* (2.ª edición revisada y ampliada, 1999). Madrid: TEA Ed.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza R. y García, M.ª D. (1991). Programas de salud mental en la escuela: análisis histórico y diferencial, *Psicología General y Aplicada*, 44 (2), 241-252.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (3), 339-347.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1997). Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 107-117.
- Hernández, P. y García, M.ª D. (1992). *Programa instruccional para la evaluación y liberación emotiva: aprendiendo a vivir (PIELE)*. Madrid: TEA Ed.
- Hernández, P. y Jiménez, J.E. (1983). *Intervención psicoeducativa y adaptación*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. y Santana, L.E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Martínez, M. y Puig, J.M. (Coord.) (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- Osgood, C.H.E., Suci, G.J. y Tannenbaum, P.H. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C.H. Wainerman (Ed.): *Escala de medición en Ciencias Sociales* (pp. 331-369). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma Servei de Publicacions.
- Ross y Fabiano (1985). *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City: Inst. Social Sciences.
- Salinas, H. y Puig, J.M. (1994). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. En Martínez y Puig (Coord.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 161-170). Barcelona. Grao.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Narcea.
- Sternberg, R. (editor) (1982). *Handbook of human intelligence*. Cambridge: University Press.