

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

## Dirección

Fernando Bacáicoa Ganuza

## Comité de Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Edurne Uría Urraza

Laura Mintegi Lakarra

María Concepción Medrano Samaniego

Teresa Nuño Angós

Santiago Palacios Navarro

## Editan

Departamentos de Psicodidáctica de la UPV/EHU  
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

\* \* \* \* \*

## Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio

C/ Ramón y Cajal, 72

Deusto - Bilbao, 48014

Tel. 94 601 20 00 - (4592)

FAX: 944 76 11 29

WEB: <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

\* \* \* \* \*

Se publican dos números al año, de unas 150 páginas cada uno.

Subscripción anual: 15 euros. Número suelto: 9 euros.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

\* \* \* \* \*

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

\* \* \* \* \*

## Diseño e Impresión

IDAZKIDE

Pol. El Juncal s/n - TRAPAGARAN

Tfno./Fax: 94 437 45 63

---

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 15-16  
Año 2003



# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pág.

## MONOGRAFÍA

Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación.

*A. Goñi, I. Esnaola, S. Ruiz de Azua, A. Rodriguez y L. M. Zulaika* ..... 7

## OTRAS APORTACIONES

La imagen corporal en relación con los TCA en  
adolescentes vascos de 12 a 18 años.

*P. Ramos, L. Pérez de Eulate, S. Liberal y M. Latorre* ..... 65

Representación social de los estudiantes de Magisterio  
ante el fenómeno migratorio.

*Vanesa Rojo Robas* ..... 75

Utilización del museo de ciencias como  
recurso didáctico en educación social.

*M. Cuesta, M.P. Díaz, I. Echevarría y M. Morentin* ..... 85

La construcción de instrumentos en el aula de Música.

*Fuensanta Figueroa Figueroa* ..... 95

El canto colectivo en la escuela:  
una vía para la socialización y el bienestar personal.

*Aintzane Cámara* ..... 105

Irakasle -eta kazetari- gaien hizkuntza kalitateaz.

*Julian Maia, Ane Beldarrain eta Maite Serna* ..... 111

## COLABORACIONES

La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación.

*Esperanza Bausela Herreras* ..... 121

El difícil equilibrio de la lectura:  
una mirada a la literatura juvenil y su didáctica.

*Iñaki Aldekoa Beitia* ..... 131

Ready for story!: materiales para la enseñanza del inglés  
como L3 en contextos multilingües.

*María Jiménez Catalán* ..... 143

La aplicación de un programa de orientación y movilidad  
con personas ciegas y con discapacidad visual grave.

*Elena Bernarás Iturrioz* ..... 155

El Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco:  
demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado.

*Feli Arbizu y Clemente Lobato* ..... 171

# Editorial

---

En este número doble de la Revista de Psicodidáctica se presentan, además de las habituales colaboraciones, diversas aportaciones derivadas de las décimas Jornadas de Investigación en Psicodidáctica celebradas en Noviembre del año 2003 en Vitoria.

Por su unidad temática, por su relevancia y por ser un buen ejemplo de investigación en equipo, deseamos resaltar el dossier o informe sobre Autoconcepto que aparece en primer lugar.

Con este número doble la Revista, tras corregir pequeños desajustes, ha logrado ponerse al día alcanzando los 16 números correspondientes a sus ocho años de existencia.

Estos ocho años han servido para explorar un camino que escondía, sin duda, no pocas dificultades y para descubrir que hay momentos en los que es preciso realizar cambios y replantear situaciones si se quieren sentar las bases para seguir avanzando por las nuevas vías que exige la continua búsqueda de la calidad. Creemos que la Revista de Psicodidáctica, tras estos ocho años de andadura, se encuentra en uno de esos momentos que es preciso considerar con el fin de relanzarla sin perder su filosofía fundacional que, como se recordará consistió –y consiste- en servir de instrumento para dar a conocer, entre otros trabajos, los de quienes se inician en la investigación dentro del campo de la Psicodidáctica.

Manteniendo pues este objetivo fundamental, queremos anunciar desde aquí que este número doble pone fin a una época y abre una segunda. A partir de ahora, la Revista no tendrá dos números anuales y pasará a publicarse sin las exigencias derivadas de una periodicidad definida. Creemos que ha llegado el momento de avanzar por la senda de la calidad y, para ello, deseamos y necesitamos contar con materiales que tengan cada vez mayor altura científica. Manteniendo una sección destinada a aquéllos que se inician en el camino de la investigación, la Revista recogerá también trabajos a los que se exigirá una mayor calidad teórica y metodológica.

**Así pues, el siguiente número, el 17, será el primero de la segunda época de la Revista de Psicodidáctica**



**APORTACIONES A LAS  
DÉCIMAS JORNADAS DE  
PSICODIDÁCTICA**

**1.- MONOGRAFÍA**

**AUTOCONCEPTO FÍSICO Y  
DESARROLLO PERSONAL**

---



# Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación

---

*A. Goñi  
I. Esnaola  
S. Ruiz de Azua  
A. Rodriguez  
L. M. Zulaika*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Se venía echando en falta, tanto en el ámbito deportivo como en el educativo, un instrumento que midiese específicamente el autoconcepto físico. En este trabajo se presenta el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de nueva creación, tanto en lengua castellana como en euskera, cuyas propiedades psicométricas le hacen adecuado para su aplicación a partir de la preadolescencia. Pero no es nuestro interés único, y ni siquiera el principal, la elaboración y validación de un cuestionario. Se trata, al mismo tiempo, de clarificar interrogantes teóricos sobre cuestiones tales como las dimensiones del autoconcepto físico, la relación entre el autoconcepto físico y el desarrollo personal, la práctica deportiva o la ausencia de trastornos de conducta alimentaria..., las características de una adecuada intervención educativa para promover el autoconcepto físico... Las páginas que siguen tratan de indicar las direcciones por donde podrían avanzar las investigaciones sobre esta temática..

Palabras clave: *autoconcepto físico, deporte, trastornos de conducta alimentaria, desarrollo personal.*

As much in the sport scope as in the educative one, an instrument that measured the physical self-concept specifically was being missed. In this research a Questionnaire of Physical Self-concept (CAF) is presented, a new created one in Spanish and in Basque, whose psychometrical properties make it suitable for its application from the preadolescence. But it is not our only interest, and neither the main one, the elaboration and ratified of a questionnaire. It consists, at the same time, in clarify theoretical interrogants about issues such as physical self-concept dimensions, the relationship between the self-concept and the personal development, the sport practise or the absence of eating disorders..., the characteristics of a fit educational intervention to promote the self-concept... The following pages try to indicate the directions of where the investigations about the theme could go along.

Key words: *physical self-concept, sport, eating disorders, personal development.*

# INTRODUCCION

---

*Alfredo Goñi Grandmontagne*

En los últimos tiempos se está dejando notar un decisivo cambio en las políticas de impulso a la investigación: la apuesta es clara a favor del desarrollo de líneas y grupos de investigación.

Estaríamos dispuestos a afirmar que se trata de una medida oportuna aunque sólo fuera por lo que puede ayudar a desvelar la dimensión grupal de la actividad investigadora: evidentemente hay mucho trabajo individual y aislado en la investigación pero investigar en solitario comporta consigo importantes dosis de esterilidad y de ineficacia.

Este cambio de rumbo conlleva, de todos modos, una subida en el listón de las dificultades. Ya no basta comprometerse consigo mismo; es un grupo de personas el que tiene que coincidir y ponerse de acuerdo sobre los objetivos, los contenidos, la metodología y los ritmos de una actividad que exige rigor y disciplina. Ahora bien, o se supera ese listón o no hay acceso a subvenciones y reconocimientos.

En algunos contextos, entre los que claramente se encuentra el nuestro, la constitución de grupos de investigación puede resultar una exigencia prematura. No cabe obviar el hecho de que no pocos de los actuales centros universitarios apenas han tenido tiempo histórico para asentar su plena condición universitaria, es decir, aquella que consiste no sólo en difundir el conocimiento sino también en generarlo. A veces se tiene la sensación de que los niveles de exigencia universitarios puede que se ajusten a otros contextos pero desde luego no al propio. No obstante, de poco sirve lamentarse; veamos, por el contrario, si es posible recoger el guante. Y, por si a alguien puede servir de referencia, a continuación se ofrecen algunos datos sobre el origen del grupo de investigación que presenta esta monografía.

La línea de investigación que se comenta en las páginas que siguen gira en torno a la elaboración y validación de un cuestionario original para medir el autoconcepto físico; o, para ser más precisos, de dos cuestionarios: el CAF (Cuestionario de Autoconcepto Físico) y el AFI (Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa). Aun cuando ambos han surgido de forma conjunta y paralela, no es menos cierto que han sido sometidos a procesos independientes de depuración estadística por lo que no son una mera traducción uno del otro.

En torno a la construcción y validación de ambos cuestionarios se han llevado a cabo ya diversas tareas pero quedan otras por realizar, tal como se expone en las páginas que siguen. El trabajo está siendo posible, en buena medida, gracias a la subvención recibida de la UPV/EHU a un proyecto (9/UPV00097.230-14594/2002) presentado a la "Convocatoria general de grupos emergentes de investigación" el año 2002. Había que redactar una memoria explicando la línea de investigación del grupo y sus objetivos para el periodo 2003-2005. La línea se denominó "Las dimensiones del autoconcepto físico y su medida".

La convergencia de los miembros del grupo en esta temática, conviene decirlo, exigió ciertas dosis de flexibilidad y readaptación. Parte del equipo había venido dedicándose de forma prioritaria primero al conocimiento social y posteriormente a las diversas variables del desarrollo sociopersonal. La elección del autoconcepto físico como objeto de estudio respondió a las circunstancias de creación de un nuevo equipo. En todo caso, esperamos con el tiempo poder cerrar el círculo estableciendo enlaces entre esta investigación sobre el autoconcepto y la anterior sobre conocimiento sociopersonal o, más en general, sobre variables sociopersonales.

Esta monografía informa de lo hasta ahora investigado tratando de desvelar su relevancia tanto teórica como práctica (artículo de Alfredo Goñi). Pero, además, esboza las líneas de desarrollo en cuatro grandes direcciones: a. la construcción de instrumentos de medida (artículo de Igor Esnaola); b. la búsqueda de relaciones entre el autoconcepto físico y el desarrollo personal (artículo de Sonia Ruiz de Azua); c. las previsibles vinculaciones entre un bajo autoconcepto físico y problemas clínicos (artículo de Arantza Rodríguez); d. y, por último, las posibilidades de intervenir educativamente en orden a la mejora del autoconcepto (artículo de Luis María Zulaika).

La redacción de los temas responde a una perspectiva investigadora; quiere ello decir que interesa tanto lo que se sabe acerca de estas cuestiones como todo aquello que se desconoce. En definitiva, este trabajo tiene una clara voluntad de plantear el estado de la cuestión fijando posibles direcciones y temáticas a las que prestar atención investigadora.

# UN CAMINO DE IDA Y VUELTA DESDE LA INVESTIGACION A LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

---

*Alfredo Goñi Grandmontagne*

Se oye decir, aunque suena un tanto a tópico, que la investigación teórica y la resolución de la problemática educativa pertenecen a dos ámbitos de la actividad intelectual mutuamente ajenos y hasta incluso irreconciliables.

Tras todo lugar común se esconde algo de verdad; también tras éste. Las relaciones entre la investigación y la intervención a pie de aula, cierto es, se producen con mucha frecuencia en paralelo cuando no dándose la espalda. Lo cual sirve a algunos de excelente excusa para justificar su propia decisión de no investigar e incluso podría legitimar la opción de quienes propugnan la creación de tecnología educativa (materiales, recursos, programas de intervención...) desde posiciones teóricas eclécticas.

No es ésa nuestra actitud ante la investigación educativa. Nunca debería pretenderse que el camino que discurre desde la teoría a la práctica sea corto: bien sabido es que los intentos de aplicación directa e inmediata de los conocimientos teóricos a la práctica educativa se han convertido en continuos fracasos a lo largo de la historia. Lo primero, a nuestro juicio, es disponer de un sólido marco teórico; nos apuntamos con entusiasmo a aquella vieja consigna de que “si quieres avanzar, hazte con una buena teoría”. Y luego no hay más remedio que respetar la exigencia de toda ciencia aplicada que no es otra que la de generar nuevos conocimientos distintos de los elaborados por las ciencias básicas de referencia.

Parece oportuno insistir en estas reflexiones incluso en un caso como el de esta línea de investigación en el que las relaciones entre lo teórico y lo aplicado son muy obvias e inmediatas. Mucho más claramente que en otros casos es fácil percibir en esta ocasión una directa conexión entre la construcción de nueva tecnología educativa y la clarificación del marco teórico. En ocasiones como ésta el enlace desde la teorización/investigación a la innovación tecnológica, o a la inversa, se puede recorrer sin solución de continuidad. Puede apreciarse con nitidez cómo la creación de un cuestionario no sólo no se contraviene con la clarificación de interrogantes teóricos sino todo lo contrario.

Sirve esto para responder a esa pregunta no infrecuente de si traducir un cuestionario, o probar un método didáctico, son temáticas de suficiente entidad como para convertirlas en objeto de una tesis doctoral o de un proyecto de investigación. A lo que no cabe dar sino la siguiente contestación: va a ser suficiente siempre que no se renuncie a avanzar en la teoría. Digamos, en consecuencia, que, puesto que nosotros pretendemos elaborar y validar un cuestionario de autoconcepto físico, habremos de no perder de vista la siguiente consigna: “si quieres construir algo relevante, no pierdas en ningún momento la referencia a un buen modelo teórico”.

## LAS VENTAJAS DE CONTAR CON UNA CONCEPCION SOLIDA DEL AUTOCONCEPTO

La investigación educativa en general, y por supuesto también la investigación psicoeducativa, o sea la realizada desde la perspectiva de la Psicología de la Educación, se ha llevado a cabo con demasiada frecuencia desde modelos teóricos poco precisos. La investigación, en tales casos, tiende a revestir un carácter predominantemente correlacional obteniéndose datos sobre la covariación entre variables; la información así obtenida termina por resultar desbordante y poco útil por la dificultad de integrarla con los resultados obtenidos desde otros modelos (o incluso desde enfoques atóricos).

No sucede esto con la temática que nos ocupa. La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta un punto de inflexión a partir de diversos trabajos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990) que introducen una nueva teoría, el modelo estructural y jerárquico, del mismo. El autoconcepto físico ocupa un espacio propio dentro del modelo multidimensional y jerárquico: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no-académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el físico.

La amplia aceptación por parte de la comunidad científica de este modelo propició la elaboración de nuevos instrumentos de medida, a la vez que el progresivo abandono de otros numerosos cuestionarios inspirados en concepciones teóricas menos precisas o convincentes. Adquieren amplia difusión, por ejemplo, los Self Description Questionnaires (SDQ), contruidos en los años ochenta por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh y O'Neil, 1984; Marsh y Shavelson, 1985). Los SDQ, de los que existen varias versiones para diferentes edades, miden el autoconcepto físico mediante dos subescalas, la de *Habilidad física y deportiva* y la de *Apariencia física*. Ambas dimensiones, habilidad física y apariencia física, son las que no suelen faltar en ninguno de los cuestionarios pero probablemente no son las únicas facetas del autoconcepto físico cuya estructura interna es multidimensional.

Ahora bien, aun cuando la naturaleza multidimensional del autoconcepto físico no ofrece dudas a teóricos e investigadores, cuál sea el número e identidad de los subdominios que lo componen sigue siendo un tema abierto a discusión, a la vez que un asunto decisivo en la construcción de cuestionarios, cuyas subescalas se redactan obviamente en función de las dimensiones que pretendan medirse. Un repaso a las principales propuestas que, a partir de los años noventa, se han venido desarrollando permitirá apreciar el alcance tanto de las coincidencias como de las discrepancias en cuanto a la estructura interna del autoconcepto físico.

Bracken (1992) propuso diferenciar los ámbitos de *competencia física, apariencia física, forma física y salud*. El propio grupo de investigación de Marsh, por su parte, basándose en distintos análisis factoriales de las puntuaciones ofrecidas en test de rendimiento físico, construye una nueva versión del SDQ, un cuestionario específico del autoconcepto físico, el PSDQ (Physical Self Description Questionnaire), con nueve subescalas: *fuera, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad* (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994; Tomás, 1998).

El modelo de Fox (1988), a su vez, contempla las cuatro siguientes dimensiones: *habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza*. Este marco teórico sirve de referente para la construcción del PSPP (Physical Self-Perception Profile), “el instrumento de medida del autoconcepto físico de mayor relevancia en los últimos años” en opinión de quien posiblemente tenga la voz más autorizada (Marsh, 1997) para emitir juicios de este calibre.

Para proponer el modelo cuatridimensional del autoconcepto físico no se han tenido únicamente en cuenta las teorías científicas sino también el conocimiento del hombre de la calle acerca de la naturaleza del yo físico (Fox, 1988 y 1997). Este modelo asume como hipótesis de trabajo que las personas, dentro de nuestra auto-percepción física global, diferenciamos las percepciones de la *habilidad, de la condición, del atractivo* y de la *fuerza* propias. ¿Qué autoriza a pensar que esto es realmente así? Es una conclusión sustentada en las tres siguientes fuentes de información: a. la revisión de los instrumentos de medida del autoconcepto físico que ofrecían validez de constructo; b. el análisis factorial de los resultados obtenidos con otras escalas (Sonstroem, 1978; Ryckman et al., 1982); c. las distintas categorías de respuesta a un cuestionario de preguntas abiertas en el que se pedía clasificar por orden de importancia los motivos que a una persona le hacen sentirse a gusto con su físico.

## **BALANCE DE LOGROS Y DE CARENCIAS**

Los datos empíricos obtenidos con el PSPP (Physical Self-Perception Profile), de Fox y Corbin (1989), han venido a corroborar la pertinencia del modelo: la composición cuatridimensional del autoconcepto físico. Las propiedades psicométricas del PSPP se verificaron inicialmente con alumnado universitario norteamericano y quedaron confirmadas posteriormente por estudios llevados a cabo con adolescentes británicos (Biddle et al., 1993; Page et al., 1993), con mujeres adultas americanas participantes en actividades aeróbicas (Sonstroem et al, 1992), con universitarios canadienses (Hayes et al., 1995) y turcos (Asci et al., 1999) y, entre nosotros, con adolescentes de la Comunidad Valenciana (Moreno, 1997) y del levante español (Gutierrez, Moreno y Sicilia, 1999).

Todos estos estudios confirman de forma recurrente que las percepciones del yo físico se organizan diferencialmente en cuatro subdominios; pero coinciden también en apreciar un cierto solapamiento entre las respuestas a la subescala de atractivo físico y las que se dan a la escala, teóricamente de nivel jerárquico superior, del autoconcepto físico general; sucede, en consecuencia, que lo físico se asocia fuertemente con el atractivo y menos con la habilidad o con la condición física, lo que supone un reduccionismo al tomarse la parte por el todo.

Paralelamente a estas investigación con el PSPP sobre la estructura interna del autoconcepto físico, se han desarrollado trabajos en orden a adecuarlo a la población infantil y juvenil. Welk et al. (1995) elaboraron la versión Children’s Physical Self-Perception Profile (C-PSPP) probándola con 760 deportistas de entre 13 y 18 años pero no pudieron determinar cuál de las versiones del PSPP, la original para universitarios o esta suya, es más adecuada para la población adolescente. Whitehead

(1995), por su parte, construye la adaptación CY-PSPP (Children and Youth Physical Self-Perception) que se mostró adecuada para escolares de 7º y 8º grado académico, es decir, para sujetos de 12 y 13 años; al haberlo utilizado nosotros en dos trabajos de investigación, tenemos información directa sobre este cuestionario.

Primeramente pusimos a prueba, con alumnado de 5º curso de Educación Primaria, o sea con sujetos de 10/11 años, una versión en euskera, libre y simplificada, del CY-PSPP; el cuestionario mostró capacidad tanto para discriminar diferencias entre distintos grupos de personas como para comprobar los efectos beneficiosos de una intervención educativa que formaba parte del curriculum escolar de educación física (Goñi y Zulaika, 2000 y 2001).

Hemos probado después (Goñi et al., 2002), con escolares de 10 a 14 años, una versión literal del CY-PSPP, tanto en euskera (N=454) como en castellano (N=121). Este estudio puso de relieve la conveniencia de redactar de forma diferente algunos de los items, de eliminar otros, de añadir nuevos..., ya que los índices psicométricos obtenidos (fiabilidad, consistencia interna...) se podían considerar satisfactorios pero no eran óptimos.

Nuestra experiencia con el CY-PSPP avala, en definitiva, una doble conclusión: a. la solidez de las expectativas teóricas del modelo, dado que diversas redacciones del cuestionario, incluidas las hechas en versión libre (Goñi y Zulaika, 2001), ofrecen índices satisfactorios de estar midiendo lo que se pretendía medir; b. la perfectibilidad de las distintas versiones del PSPP hasta ahora utilizadas y, muy en particular, la conveniencia de cambiar el formato de redacción de los items, asunto éste que se explica en el siguiente artículo de esta monografía.

## **LA APUESTA POR LA CONSTRUCCION DE UN NUEVO CUESTIONARIO**

De este conjunto de consideraciones surgió la idea de construir un nuevo cuestionario original, el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF), proyecto reforzado definitivamente por la siguiente reflexión. Existe demanda social de un instrumento expresamente diseñado para la medición del autoconcepto físico. Los cuestionarios de autoconcepto contruidos originariamente en lengua castellana y de más uso en nuestro entorno (Musitu, García y Gutierrez, 1994; García y Musitu, 2001) no contemplan con suficiente detalle el autoconcepto físico. De los cuestionarios que sí lo hacen, como por ejemplo los SDQ (Self Description Questionnaires), se manejan con notable éxito en la investigación varias versiones traducidas del inglés (Elexpuru y Villa, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994; Tomás, 1998) pero no es posible su utilización comercial, por lo que no resuelven el problema. Con similares obstáculos de comercialización iba a tropezar la traducción y validación que pudiéramos hacer del PSPP y, por otro lado, nuestra propia experiencia de investigación utilizando el PSPP nos estaba indicando que debía ser sometido a una considerable remodelación.

## RELEVANCIA TEÓRICO-PRÁCTICA

Desde una perspectiva educativa, la identificación de subdominios del autoconcepto físico tiene considerable importancia dado que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa a medida que las dimensiones del mismo son más específicas y concretas; esto quiere decir, por ejemplo, que la percepción de la habilidad física propia es más educable y cambiante que el autoconcepto general. Las posibilidades de provocar cambios aumentarán en la medida en que se logre identificar aquellos factores que se asocian diferencialmente con el desarrollo de unas u otras dimensiones del autoconcepto físico; dicho de otro modo, cobra enorme interés conocer de qué depende un adecuado desarrollo de las autopercepciones sobre el atractivo físico, o sobre la condición física, o sobre la fuerza, o sobre la habilidad. Y ya empezamos a disponer de alguna interesante información al respecto.

En otra dirección, tampoco se dispone de una información completa sobre cómo se construye evolutivamente el autoconcepto físico y particularmente en esas etapas decisivas de la preadolescencia y de la adolescencia en las que precisamente la labor del profesorado de Educación Física resulta tan importante y no pocas veces tan difícil. Ni siquiera es todavía mucho lo conocido sobre la trayectoria evolutiva del *autoconcepto físico general* aunque, por lo hasta ahora documentado, parece experimentar un descenso durante la preadolescencia (12 a 14 años) y una mayor diferenciación interna durante la adolescencia y juventud (Núñez y González-Pienda, 1994), sin que se hayan realizado aún suficientes estudios diferenciales sobre cada una de sus dimensiones (Goñi et al., 2002).

En cambio, están bien confirmadas las diferencias de género: las chicas suelen estar más preocupadas por los aspectos físicos que los chicos, sobre todo por la apariencia física y por el control del peso (Collins, 1991).

Las relaciones entre autoconcepto y actividad/educación física han sido objeto de numerosos estudios desde hace décadas (Zulaika, 1999); ahora bien, las únicas investigaciones que en la actualidad mantienen interés, y que a continuación repasamos, son las que se han llevado a cabo desde la moderna comprensión del autoconcepto como una entidad multidimensional y jerárquica (Fox, 1997).

Las respuestas al cuestionario PSPP permiten discriminar qué adolescentes desarrollan actividad física y cuáles no, e incluso quiénes despliegan una actividad deportiva alta o baja, en función de cómo perciben su *fuerza*, *condición física* y *habilidad física* (Fox, 1988); aquellos que puntúan bajo en *condición* y en *habilidad física* percibidas son asimismo los que tienden a evitar el ejercicio físico mientras que los que ofrecen las percepciones más altas en estas dos dimensiones son los más activos.

Se han comprobado así mismo los efectos beneficiosos de la ejercitación aeróbica (Brown et al., 1988) y de la danza (Blackman et al., 1988) sobre algunas dimensiones del autoconcepto, y en particular sobre el *autoconcepto físico general*, aun cuando no sobre el *autoconcepto general*.

Marsh y Peart (1988), por su parte, encontraron que la participación en actividades aeróbicas tenía un importante efecto sobre la *habilidad física* percibida y

bastante menor sobre la percepción del atractivo físico. Bakker (1988) comprobó con sorpresa que las adolescentes que participaban en clases de baile presentaban un autoconcepto físico más bajo que las no participantes, concretamente en la percepción de dos dimensiones, la *habilidad física* y el *atractivo físico*, lo que lleva a preguntarse si quizá es el ambiente obsesivo y crítico de determinados gimnasios el que termina por fomentar estos efectos contraproducentes. Hayes et al. (1995) hallaron que sólo la subescala de *condición física* mantenía relación con la actividad física en el caso de las mujeres mientras que las autopercepciones de los hombres en todas las subescalas correlacionaban con la actividad física.

Observaciones de este tipo encierran considerable interés y, sobre todo, animan a proseguir investigando en un campo, apenas desbrozado, que genera notables expectativas: las de identificar de forma precisa los factores que inciden diferencialmente en el desarrollo de unas u otras dimensiones del autoconcepto físico, dadas las posibilidades de intervención educativa que este conocimiento procuraría.

La dirección de nuestra investigación se debe orientar a indagar hasta qué punto unas y otras dimensiones del autoconcepto físico pudieran aparecer asociadas con diversas variables tales como la práctica deportiva (frecuencia y tipo de deporte), el género, la edad, el índice de masa corporal y el grado de satisfacción corporal.

# FASES Y TAREAS EN LA CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN NUEVO CUESTIONARIO

---

*Igor Esnaola Etxaniz*

En este trabajo se revisan los diversos requisitos que plantea la elaboración y validación de un cuestionario. Esta revisión, aplicable a numerosas temáticas, se realiza en permanente referencia a la construcción de un nuevo cuestionario para medir el Autoconcepto Físico en lengua vasca, el AFI: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa.

## INTRODUCCIÓN

Los primeros instrumentos para medir el autoconcepto se crearon partiendo de una concepción unidimensional del mismo. Todos los items de aquellas primeras escalas, en las que se pedía al sujeto que se valorara a sí mismo en una amplia variedad de cualidades y habilidades personales y en un amplio rango de situaciones, eran valorados de la misma manera y la puntuación total, obtenida como la suma de las puntuaciones individuales en cada uno de los items, representaba el nivel de autoconcepto global del individuo. Pero, a partir de la década de los ochenta, una profunda revisión de lo anteriormente investigado (Burns, 1979, Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) puso de manifiesto la ausencia de bases teóricas en muchos de los estudios, la pobre calidad de los instrumentos de medida utilizados para evaluar el autoconcepto, la presencia de deficiencias metodológicas, y una carencia general de consistencia en los resultados encontrados. Por ello, la mayoría de los Cuestionarios de Autoconcepto, y entre ellos los de mayor difusión, no resultan en la actualidad operativos ya que se fundamentan en modelos teóricos poco sólidos.

Los cuestionarios más recientes, todos los cuales se inspiran en la teoría de Shavelson et al. (1976), incluyen un dominio físico del autoconcepto. Ahora bien, han sido autores como Fox, Corbin, Whitehead y Harter quienes se vienen esforzando por ofrecer una descripción más precisa del autoconcepto físico que la ofrecida por los cuestionarios más conocidos, los SDQ (Self Description Questionnaire), que también derivan del modelo estructural y jerárquico del autoconcepto (Goñi et al., 2003).

Los test que inicialmente se construyeron para valorar el autoconcepto físico, estaban compuestos por items que hacían referencia a aspectos tan diversos como salud, sueño, torpeza, destreza en el deporte, peso y atractivo sexual; y la suma de todos ellos daba lugar a una puntuación global de la autopercepción física (Fox, Corbin y Couldry, 1985; Sonstroem, 1976). Avances teóricos y empíricos han precisado la estructura del autoconcepto físico definiéndola como multidimensional y jerárquica, donde diferentes componentes específicos ocupan la base de la jerarquía mientras que un autoconcepto físico global ocupa el ápice de la misma (Fox y Corbin, 1989; Marsh y Redmayne, 1994; Sonstroem, Spleiotis y Fava, 1992).

Asumiendo esa concepción acerca de la existencia de subdominios del auto-

concepto físico (el cual, a su vez, se distingue del autoconcepto general), Fox y Corbin (1989) construyeron la versión inicial del PSPP (The Physical Self-Perception Profile) para estudiantes universitarios. Una derivación, en inglés, de este instrumento, el CY-PSPP (Children and Youth-Physical Self-Perception Profile), elaborada por Whitehead (1995), se aplicó a sujetos de 7º y 8º grado. Este último cuestionario ha servido de referencia para la elaboración del AFI (Autokonkzeptu Fisikoaren Itaunketa).

La construcción y validación de un cuestionario supone recorrer diferentes fases en cada una de las cuales se realizan diversas tareas. A continuación se explican las fases que hay que seguir y las tareas que han de llevarse a cabo en cada una de las fases para la construcción y validación de un cuestionario, haciendo referencia al cuestionario que estamos elaborando. Todo este proceso se sintetiza en el cuadro 1.

<p>Fase 1: Diseño del cuestionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elección y definición del constructo o rasgo a medir:</i> Elegido el rasgo a medir es necesario definirlo conceptualmente y operativizarlo, ya que el rasgo no suele ser directamente observable. Ha de dar respuesta a preguntas tales como ¿qué se va a medir? ¿qué es el rasgo?</li> <li>• <i>Planificación del test:</i> El investigador toma decisiones como las siguientes: tipo de test, destinatarios, tipo de soporte, tipo de formato, medio material, tipo de respuesta, tiempo de aplicación y longitud del test.</li> <li>• <i>Fuentes de información:</i> las fuentes de documentación sobre el rasgo ayudan a perfilar la concepción general del instrumento y a evitar errores.</li> <li>• <i>Redacción de los elementos o items del test:</i> se redactan items adecuados para explorar las conductas que pueden aportar información sobre el rasgo a medir. Resulta aconsejable redactar un número amplio de items, tres veces superior al número de items que tendrá el test definitivo.</li> <li>• <i>Elección de los items:</i> En esta fase varios expertos en la materia seleccionan los items que configurarán la redacción inicial del tests. Previamente se les informa sobre el objetivo de la medida, la definición del constructo o rasgo a medir, la finalidad del test y las características del grupo al que se aplicará. Esta primera selección de items configura una primera versión del test y se aplica a una pequeña muestra de sujetos.</li> </ul>
<p>Fase 2: Primer estudio piloto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del cuestionario</li> <li>• Análisis de las características psicométricas del cuestionario (dificultad, discriminación, fiabilidad y validez factorial)</li> <li>• Revisión y selección de los items más adecuados.</li> </ul>
<p>Fase 3: Segundo estudio piloto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del cuestionario</li> <li>• Análisis de las características psicométricas del cuestionario</li> </ul>

	(discriminación, fiabilidad y validez factorial) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de las instrucciones, el tiempo de aplicación y otras características de interés del instrumento.</li> </ul>
Fase 4: Estudio experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aplicación definitiva:</i> El formato definitivo del test debe aplicarse a muestras grandes para ofrecer baremos adecuados y diversos</li> <li>• Análisis de las características psicométricas del cuestionario (<i>discriminación, fiabilidad, validez factorial y validez convergente</i>).</li> <li>• <i>Tipificación del test:</i> El proceso de tipificación del test consiste en una serie de transformaciones de las puntuaciones directas obtenidas de la aplicación del test, de forma que puedan ser interpretadas de manera correcta. Entre los tipos de escalas normativas se encuentran: escalas centiles, escalas de cocientes intelectuales, puntuaciones típicas, y puntuaciones típicas transformadas (escalas T, eneatisos...)</li> </ul>
Fase 5: Normas de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los tests van acompañados de un manual que debe incluir un resumen de las distintas fases de la elaboración del test, la especificación de los baremos y las normas de aplicación. Se han de normalizar los aspectos de formato, administración, material, instrucciones y la situación de aplicación de la prueba.</li> </ul>

## FASE 1: DISEÑO DEL CUESTIONARIO

La primera fase en la construcción y validación de un cuestionario es el diseño del mismo, para lo cual han de realizarse las tres siguientes tareas: definición del constructo a medir, planificación del test y estudio de sus propiedades psicométricas.

### Definición del constructo o rasgo a medir

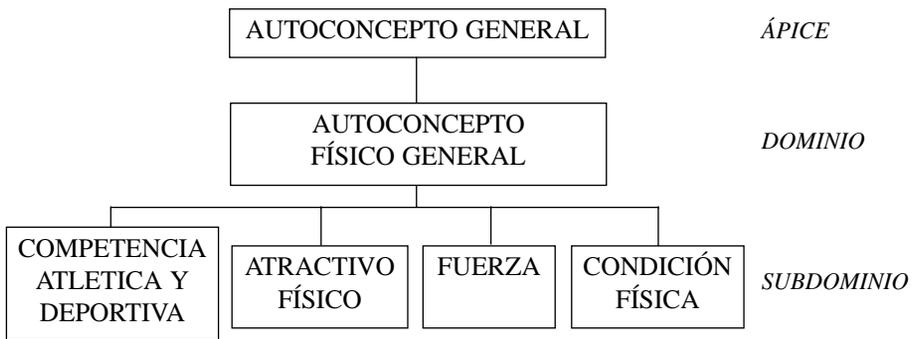
La primera decisión a tomar a la hora de elaborar un cuestionario es definir el propósito del mismo, es decir, qué es lo que se quiere medir. Especificar el objetivo principal del test y establecer prioridades entre sus potenciales usos incrementará su utilidad, explicitará la interpretación que puede otorgarse a sus puntuaciones y determinará el tipo de ítems que se habrá de construir y seleccionar.

El objetivo prioritario del cuestionario AFI es la medición de un constructo teórico (Muñiz, 1996): *el autoconcepto físico*. La pretensión prioritaria es construir una prueba con una alta validez de constructo; la construcción de ítems ha de guiarse por las definiciones emanadas de una teoría sólida acerca del constructo, es decir, del autoconcepto físico. Para ello no sólo ha de cuidarse que los ítems permitan medir las facetas del constructo, sino también que permitan evitar aquellos aspectos que faciliten la influencia en las respuestas de otros constructos. Es en este contexto en el que se han de considerar, por ejemplo, las cuestiones acerca de la asociación entre determinados formatos de los ítems y la presencia de estilos de respuesta aje-

nos al constructo medido. En suma, la elección del propósito prioritario o la finalidad del test obliga a definir un dominio específico de indicadores conductuales (definición del tema) que sirvan de base a la generación de items.

El tema de nuestra investigación es el autoconcepto físico. Identificar el dominio de una manera clara es imprescindible de manera que se puedan construir items válidos. Estos items tendrán que ser representativos del constructo que se pretende medir. Es importante definir claramente el mapa de la estructura del constructo a medir, precisando qué facetas se han de evaluar y cuál es la importancia relativa de cada una. La estructura del constructo que hemos utilizado en la construcción de nuestro cuestionario se representa en el Gráfico 1.

**GRAFICO 1**  
**Organización jerárquica y multidimensional hipotetizada del autoconcepto físico**



La definición de cada una de las dimensiones, y escalas, del autoconcepto físico se recogen en el cuadro 2.

**CUADRO 2**  
**Escalas del AFI (Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa)**

1. **COMPETENCIA ATLÉTICA Y DEPORTIVA:** Percepción de las cualidades (“soy bueno/a”, “tengo cualidades”) y habilidades (“me veo hábil”, “me veo desenvuelto”) para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.
2. **CONDICIÓN FÍSICA:** Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.
3. **ATRACTIVO FÍSICO:** Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.
4. **FUERZA:** Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios.

5. AUTOCONCEPTO FÍSICO GENERAL: Opinión y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) en lo físico.

6. AUTOCONCEPTO GENERAL: Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

El cuestionario propiamente dicho lo componen las cuatro primeras escalas, que son las que de forma específica exploran las dimensiones del autoconcepto físico. Se añade, no obstante, una escala de Autoconcepto General, siguiendo el modelo del PSPP, por la oportunidad, de gran interés informativo, de contar con una medida complementaria de dicho constructo. Y se añade también una escala de Autoconcepto Físico General a pesar de que en algunos cuestionarios, como los SDQ, se prescinde de ella asumiendo que la media de las puntuaciones obtenidas en las escalas específicas ofrece de por sí una medida del autoconcepto físico general; nosotros, sin embargo, hemos preferido mantener esta escala, con items propios, máxime en esta fase experimental de nuestro trabajo, considerando que siempre habría tiempo de prescindir de la misma en la propuesta del cuestionario definitivo en caso de que resultase poco adecuada o redundante.

Para reducir al mínimo los errores en la definición del dominio, se realizó un análisis de contenido, una revisión bibliográfica de las conductas que han sido utilizadas por otros científicos para definir el dominio, una reflexión sobre las situaciones cotidianas en las que aparecen las conductas relacionadas con el constructo y la discusión dentro del grupo de investigación (con profesionales de la educación física) de todas estas cuestiones.

### **Planificación del test**

Los aspectos a tener en cuenta en la construcción de los items pueden ser agrupados en dos grandes categorías: el contexto en el que el test va a ser aplicado (población, tipo de aplicación, etc.) y las características de la prueba (contenido, formato de los items, etc.).

#### Factores contextuales externos

Los primeros destinatarios del cuestionario son adolescentes de entre 12-16 años (1º a 4º de la ESO); la expectativa es que el test se adapte a esta franja de edad sin por ello excluir que resulte adecuado para otras edades.

La idea es confeccionar un instrumento que pueda aplicarse de forma colectiva, dentro del horario lectivo escolar. Se presupone que el nivel educativo y cultural de los participantes sea medio-alto siendo su lengua materna el euskera.

#### Atributos internos del test

Los atributos internos son el dominio del test (anteriormente comentado) y el tipo de formato de los items por un lado; y por otro, cuestiones como el número de items, sus características psicométricas (dificultad, discriminación, fiabilidad, validez, etc), la secuenciación y el procedimiento de puntuación. Estos análisis se realizarán en el primer estudio piloto.

### *Tipo de soporte*

El tipo de constructo que se desea medir y las características de la población a la que se destina el test pueden condicionar el soporte físico en el que se presentan los ítems y se registran las respuestas. Sin embargo, los tests impresos o de papel y lápiz son los más difundidos y los elegidos por nosotros para esta ocasión.

### *Tipo de formato*

En los test psicométricos se emplean fundamentalmente tres tipos de formato: respuestas dicotómicas (acuerdo/desacuerdo), respuestas tipo Likert y listas de adjetivos bipolares.

El formato tipo *Likert* es el más sencillo desde el punto de vista de la construcción de ítems y también el más empleado en la actualidad. Los enunciados de los ítems de estas escalas consisten en frases que reflejan un valor supuestamente homogéneo con respecto al rasgo. Son los sujetos los que han de asignar un valor a cada enunciado (generalmente de 1 a 5 puntos) que indique si están de acuerdo o en desacuerdo con el ítem y en qué medida.

Con respecto al número de opciones de respuesta, se sustentaba en los inicios de la investigación psicométrica que aumentar las opciones llevaba a un incremento de la varianza de los ítems y de sus intercorrelaciones y por tanto de la fiabilidad de la escala; sin embargo, la capacidad humana de discriminación es limitada y no parece que incluir más de siete opciones tenga ningún efecto positivo sobre la fiabilidad. Lo que no está tan claro es si disminuir el número de opciones a cuatro, tres e incluso a dos, con lo que este formato de respuesta no se distinguiría del dicotómico, tendría efectos perjudiciales. Tampoco existen datos coherentes sobre el empleo de una respuesta central que permita a los indecisos contestar el ítem, pues aunque la interpretación teórica de la misma (acuerdo moderado o cantidad moderada del atributo) deje mucho que desear, la influencia sobre las puntuaciones parece ser despreciable. Sí parece recomendable evitar que los polos del continuo sean respuestas extremas, al menos en dominios en los que no se tienda a la polarización, dado que los sujetos tienden a comportarse como si la escala tuviera dos categorías menos lo que hace que la variabilidad disminuya.

Existe una serie de problemas característicos de los tests, dado que son especialmente sensibles a los *estilos o tendencias de respuesta* que tienden a restar fiabilidad y validez a sus puntuaciones. Suele entenderse por tendencias de respuesta la propensión de un examinado a responder de una forma peculiar a un tipo determinado de formato de ítem, independientemente de cuál sea el contenido del mismo. No se incluye, en esta acepción del término, el constructo denominado *deseabilidad social* (tendencia a emitir las respuestas de acuerdo con una imagen percibida como socialmente aceptable), el cual es presentado en ocasiones como una tendencia de respuesta y que, sin embargo, no está asociada al formato específico del ítem. Dos de los estilos de respuesta más influyentes en las puntuaciones de los cuestionarios son la *aquiescencia* (tendencia a estar de acuerdo con el enunciado de un ítem, independientemente de su contenido) y las *diferencias individuales en la interpretación de expresiones indefinidas* como “alguna vez”, “frecuentemente”, etc. Para evitar en lo

posible estos estilos de respuesta y otras fuentes de error en las puntuaciones se aconseja poner un especial cuidado en la redacción de los ítems.

En cuanto al formato de presentación de los ítems en el AFI, se ha optado por redactarlos en una forma declarativa (“soy/no soy”, “tengo/no tengo”...) en sustitución de la fórmula de doble opción utilizada en el PSPP “*es cierto o no en mi caso lo que les ocurre a un grupo de personas o lo que les ocurre a otras personas*”. Esta variación viene avalada por la investigación previa, tanto propia (Goñi et al., 2002) como ajena (Marsh, 1999), la cual indica que la adecuada comprensión de los ítems redactados con doble opción resulta más difícil sin que, de otra parte, conste que se consiga lo que se pretendía: evitar responder por criterios de deseabilidad social.

Nuestro cuestionario es de tipo Likert y tras cada ítem se pide la elección de una serie de entre las siguientes cinco opciones: Falso, *Casi siempre falso*, *A veces verdadero/falso*, *Casi siempre verdadero*, *Verdadero*.

### **Fuentes de información**

Las fuentes de documentación sobre el rasgo ayudan a perfilar la concepción general del instrumento y a evitar errores. En nuestro caso, se vienen realizando en los últimos años investigaciones con el constructo autoconcepto físico. A este respecto ya se ha comentado que nuestro cuestionario mantiene evidentes deudas con el CY-PSPP (Whitehead, 1995), aceptándose la concepción del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989), si bien redefiniendo cada escala en los términos expuestos en el gráfico 1.

### **Redacción y elección de los ítems del test**

En el cuestionario, redactado a partir del CY-PSPP con el que mantiene evidentes deudas, incorpora por tanto modificaciones lo suficientemente relevantes como para entender que se trata de un cuestionario distinto. La redacción del cuestionario se realizó teniendo directamente en cuenta los análisis a que se sometieron los resultados obtenidos al aplicar las versiones, tanto en euskera como en castellano, del CY-PSPP y que se recogen en el informe de investigación elaborado para Eusko Ikaskuntza por Goñi, Palacios, Zulaika, Madariaga y Ruiz de Azúa (2002).

En concreto, y de un lado, se mantuvieron con fidelidad semántica aquellos ítems que, tomados del CY-PSPP, habían funcionado estadísticamente bien, que fueron 24. Por otro lado, se realizó una nueva redacción de los ítems que no habían funcionado estadísticamente, siendo éstos 12 ítems. Finalmente pareció muy oportuno añadir 2 ítems a cada una de las 6 escalas del cuestionario, pasando así de los 36 ítems de que constaba el CY-PSPP a un número de 48 (8 ítems para cada una de las 6 escalas). Unos ítems se redactaron en sentido afirmativo y otros con sentido negativo, de donde surgen las formas A y B del AFI: el AFI-A y el AFI-B. Esto quiere decir, en definitiva, que disponíamos de una bolsa de 96 ítems para someterla a comprobación.

La respuesta a cada ítem, dependiendo de la opción elegida entre las cinco que se proponen, puntúa entre 1 y 5, en función de la casilla elegida; por lo tanto, la puntuación que se puede obtener en cada una de las seis escalas oscilará entre 8 y 40 puntos.

## **FASE 2: PRIMER ESTUDIO PILOTO**

### **Aplicación**

En este primer estudio piloto se puso a prueba el cuestionario con el objeto de valorar las características psicométricas de cada ítem. El cuestionario, en sus dos formas, fue aplicado a un total de 394 adolescentes de entre 12 y 16 años (1º a 4º de la ESO) en un colegio privado de San Sebastián; el 49,4% eran hombres y el 50,6% mujeres. Previamente se contactó con el director del centro a quien se le expusieron los objetivos de la investigación. La aplicación fue realizada por la persona que firma este trabajo.

Un aspecto importante es el control lingüístico. En una sociedad bilingüe como la del País Vasco era imprescindible aplicar el cuestionario a una muestra que cursara los estudios completamente en euskera, ya que el cuestionario es en euskera. No hubo ningún problema, ya que el modelo D (todas las asignaturas se aprenden en euskera) era el predominante en el colegio. Permitir a las personas ser evaluadas en la lengua de su elección es importante debido al creciente reconocimiento del bilingüismo; evaluar a un sujeto en su segunda lengua o tercera lengua puede originar sesgos que atenden contra la fiabilidad y la validez de los resultados. Este asunto atañe principalmente a los estudios realizados en países o regiones donde existen al menos dos lenguas oficiales (Tomás, 1998).

Para combatir la deseabilidad social y conseguir la sinceridad de los participantes, se insistió en la confidencialidad de los resultados.

### **Análisis de las características psicométricas del cuestionario: dificultad, discriminación, fiabilidad y validez**

A continuación se ejemplifican en nuestro caso los diversos requisitos a que debe someterse un cuestionario en orden a comprobar su rigor científico.

En el proceso de construcción de un test se empieza por elaborar un número elevado de ítems, dos o tres veces más de los que el test tendrá finalmente, por aplicar esos ítems a una muestra de sujetos semejante a aquella a la que se destina el test y por descartar los ítems que no sean pertinentes. La cuestión es cómo saber qué ítems son pertinentes, objetivo central del análisis de ítems (Muñiz, 2001).

En nuestra investigación, en este primer estudio piloto se analizó la discriminación, la fiabilidad y la validez factorial, dejando el análisis de la validez convergente para la fase 4 del estudio experimental.

#### Dificultad

Se entiende por índice de dificultad de un ítem la proporción de sujetos que lo aciertan de aquellos que han intentado resolverlo. En nuestro caso, no tiene ningún sentido hallar el índice de dificultad de los ítems, ya que el test va dirigido a evaluar un aspecto de la personalidad (el autoconcepto físico), con lo cual no existen ítems fáciles o difíciles, correctos o incorrectos.

## Discriminación

Se dice que un ítem tiene poder discriminativo si distingue, discrimina, entre aquellos sujetos que puntúan alto en el test y los que puntúan bajo, es decir, si discrimina entre los eficaces en el test y los ineficaces. En consecuencia, el índice de discriminación se define como la correlación entre las puntuaciones de los sujetos en el ítem y sus puntuaciones en el test.

Una medida de la capacidad discriminativa de un test es la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en él por los sujetos, es decir, su desviación típica. Cuando ésta es cero, no hay discriminación alguna, todos los sujetos sacan la misma puntuación; el test no distingue, no discrimina entre unos sujetos y otros. La desviación típica del test está, por tanto, íntimamente relacionada con el índice de discriminación de los ítems; la capacidad discriminativa de un test depende directamente de la desviación típica de sus ítems y de la correlación de éstos con el test total, es decir, de su índice de discriminación (Muñiz, 2001). Otras medidas complementarias son la asimetría y la curtosis: a mayor valor de las mismas, menor será la capacidad discriminativa del ítem.

En nuestro estudio, como ya se ha dicho, se elaboraron dos formas del AFI (A y B) del Cuestionario. 197 sujetos cumplimentaron el AFI-A y otros 197 el AFI-B. Un análisis de la respuesta a los ítems, formulados de distinta manera en una y otra forma, permitirá comprobar si se observan o no diferencias entre ambas. Una primera aproximación a este análisis, a modo de ejemplo, lo proporciona la observación de los descriptivos de los ítems que se recogen en la tabla 1.

**TABLA 1**

### **Ejemplo de cómo discriminan diferencialmente unos y otros ítems**

Descriptivos del AFI				
	Media	Desv. Típ	Asimetría	Curtosis
Joko eta kirolak ikustea baino, praktikatzea nahiago dut.	3,33	1,61	-3,335	-1,476
Kirol ezezagun bat lehengo aldiz praktikatzerakoan beldurra izaten dut ea asmatuko dudana.	3,46	1,41	-3,336	-1,209
Nire izateko moduez zoriontsu sentitzen naiz.	4,35	,87	-1,274	1,073
Ez naiz zoriontsu sentitzen	4,46	,89	-1,683	2,473

Estos datos sirven de primera admonición respecto a la pertinencia de determinados ítems; ahora bien, no deberían utilizarse como criterios definitivos para decidir si mantener o prescindir del ítem en cuestión; será oportuno posponer tal decisión a cuando también se disponga de los índices de fiabilidad y validez de las escalas.

## Fiabilidad

Cuando se utiliza un test o una escala para medir una variable psicológica se obtiene como resultado una puntuación que refleja el nivel de la persona en la variable. Ahora bien, cualquier tipo de medición, sea física, biológica o psicológica conlleva inevitablemente un cierto error de medida. Bajo el término de fiabilidad se engloban todos los procedimientos utilizados para estimar ese error cometido al medir. Se dice que un test es muy fiable si al utilizarlo se cometen pocos errores.

El objetivo central de los estudios de fiabilidad es la estimación de los errores cometidos al medir las variables psicológicas. El coeficiente de fiabilidad no es una propiedad exclusiva y fija del instrumento de medida ya que viene afectado por ciertas características de los objetos medidos, de los sujetos. Dos de los factores más directamente influyentes en el coeficiente de fiabilidad de un test son su longitud y la variabilidad de las muestras utilizadas para calcularlo.

Un test constituye un conjunto de ítems encaminados a medir cierto rasgo o característica. Parece natural que cuantos más ítems se incluyan más aspectos del rasgo se podrán evaluar, lo que redundará en mayor precisión métrica y en consecuencia en un mayor coeficiente de fiabilidad; de modo que al aumentar la longitud del test (el número de ítems) aumenta el coeficiente de fiabilidad. Pero, en la práctica, utilizar el aumento de longitud para mejorar la fiabilidad de un test sólo resulta adecuado cuando el test original tiene pocos ítems, pues si un test con suficientes ítems no es fiable el problema no va a estar en su longitud, sino en lo inapropiado de los ítems. En definitiva, que pocos ítems con dificultad ajustada al nivel del sujeto van a generar mediciones más precisas que muchos ítems de dificultad poco adecuada.

En cuanto a la variabilidad de la muestra, se puede decir que a mayor variabilidad el coeficiente de fiabilidad tenderá a ser mayor; queda claro que un test no tiene un único coeficiente de fiabilidad puesto que esta propiedad está en función del tipo de muestra utilizada.

El *coeficiente alfa*, propuesto por Cronbach (1951), es seguramente la vía elegida con más frecuencia para estimar el coeficiente de fiabilidad de tests y escalas. Es un coeficiente calculable aplicando el test una sola vez, y su valor depende del grado en el que los ítems del test covarían entre sí, es decir, depende de la consistencia interna del test, entendida ésta como intercorrelación entre los ítems. Se les suele exigir que superen el 0.6 (Muñiz, 2001).

En la tabla 2 se recoge la fiabilidad del AFI.

**TABLA 2. Fiabilidad del AFI**

	AFI
Competencia atlética y deportiva	,8662
Condición física	,8954
Atractivo físico	,8754
Fuerza	,8849
Autovaloración física general	,8959
Autovaloración general	,8716
ESCALA GENERAL	,9552

Los resultados en general son muy aceptables, lo cual muestra que el cuestionario tiene una gran consistencia interna. La fiabilidad de las escalas ha podido mejorarse eliminando uno o dos ítems. Estos resultados nos han permitido elegir las escalas e ítems más adecuados para la elaboración de un cuestionario definitivo para medir el autoconcepto físico. Los índices de fiabilidad recogidos en la tabla 2 corresponden a nuestro AFI definitivo, el cual ha resultado de elegir las escalas que mejor funcionaban en el AFI-A ó en el AFI-B y, además, después de eliminar en cada escala los dos ítems que peor funcionaban.

### Validez

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente lo que queremos medir y solamente lo que queremos medir. La validación de un test psicológico implica, en consecuencia, la obtención de pruebas a favor de la existencia del constructo de interés así como la demostración de que el test es un instrumento adecuado para medir dicho constructo. La validez puede ser de contenido, de criterio o predictiva y de constructo. A continuación veremos en qué consiste cada uno de estos tipos de validez.

La *validez de contenido* se refiere a la fidelidad con la que los ítems de la prueba representan el constructo que pretenden medir. Alude a la necesidad de garantizar que el test constituya una muestra adecuada y representativa de los contenidos que se trata de evaluar (Muñiz, 2001).

La *validez de criterio o predictiva* se refiere a la precisión con que las puntuaciones de la prueba pronostican alguna variable de criterio elegida, es decir, se refiere a la correlación con otras medidas o criterios. Puede ser concurrente, cuando ambas medidas se obtienen simultáneamente; predictiva, cuando la medida del criterio es posterior; y retrospectiva, cuando se aplica el test un cierto tiempo después del criterio que se desea pronosticar.

La *validez de constructo* se refiere a si los resultados de la prueba reflejan el constructo que dice medir. Indica, incluso, si las interpretaciones que se hacen a partir de las puntuaciones de la prueba validan, además del constructo, la teoría en que éste se sustenta.

En la actualidad, la validez de constructo es considerada como el concepto más integrador de los distintos tipos de validez, porque requiere tanto la validez de contenido como la predictiva. Su principal objetivo consiste en validar los instrumentos de medida y la teoría en que éstos se basan. En el ámbito de la psicología, se han utilizado con mucha frecuencia dos procedimientos metodológicos, el análisis factorial y la matriz multirrasgo-multimétodo, para obtener datos acerca de la validez de constructos psicológicos, denominándose, respectivamente, validez factorial y validez convergente-discriminante (Muñiz, 2001). Como se ha comentado anteriormente, ahora expondremos la validez factorial, ya que se trata de una tarea que se realizó en esta fase. En cuanto a la validez convergente-discriminante se expondrá en la cuarta fase (estudio experimental) ya que hasta entonces no se realizará dicha tarea.

Uno de los asuntos más centrales de este estudio es la comprobación de si los

items, agrupados por escalas, miden realmente las distintas dimensiones presupuestas del autoconcepto físico. Dicho de otro modo, el análisis factorial realizado sobre las respuestas al cuestionario permite identificar si cada uno de los items satura en el factor que presuntamente dice medir; en este caso, en el factor *condición física, atractivo físico...*

El análisis factorial es una técnica de análisis multivariado que, bajo determinadas condiciones y con ciertas limitaciones, permite estimar los factores que dan cuenta de un conjunto de variables. La validación factorial es sólo un primer paso, y más bien modesto, en la validación de un constructo psicológico; únicamente garantiza cierta coherencia o convergencia entre las medidas referidas a dicho constructo, sugiriendo que no se está ante algún artefacto espurio derivado de un instrumento concreto de medida sino que parece tener entidad y consistencia interinstrumento (Muñiz, 2001).

En la tabla 3 se exponen los resultados del análisis factorial del AFI-A en hombres. Los resultados obtenidos demuestran que algún item no satura en el factor que debería, con lo que aparecen 5 factores, en vez de los cuatro que la teoría sobre el autoconcepto propone. Estos resultados han permitido tomar decisiones sobre la supresión de aquellos items que no saturaron en el componente previsto, los cuales no fueron incorporados al AFI definitivo.

**TABLA 3**

**Análisis factorial de las respuestas de los hombres al AFI-A**

	Componente				
	1	2	3	4	5
Item 1				,679	
Item 2			,823		
Item 3		,787			
Item 4	,783				
Item 7				,799	
Item 8			,783		
Item 9		,441			
Item 13					,702
Item 14			,639		
Item 15		,755			
Item 16	,721				
Item 20			,508		
Item 22	,707				
Item 25				,615	
Item 26			,732		
Item 27		,856			
Item 28	,822				
Item 31					,701
Item 32			,818		
Item 33		,822			

Item 34	,829				
Item 37				,844	
Item 38				,648	
Item 39		,574			
Item 40	,840				
Item 43				,492	
Item 45		,819			
Item 46	,695				

### **Revisión y selección de los items más adecuados**

El análisis de las características psicométricas de los items y de las escalas permite seleccionar los items más adecuados; se seleccionaron en nuestro caso 36 (de los 96 que constituían la bolsa inicial de items). Estos items constituyen nuestra propuesta de cuestionario definitivo para medir el autoconcepto físico, el AFI: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa. Aunque su validación final no se ha realizado todavía los análisis hasta ahora efectuados ofrecen índices muy positivos generando sólidas expectativas de estar en el buen camino de la construcción de un instrumento de medida con propiedades psicométricas adecuadas.

### **FASE 3: SEGUNDO ESTUDIO PILOTO**

La tercera fase del proceso de construcción de un cuestionario consiste en llevar a cabo un segundo estudio piloto, en el cual se pondrá a prueba la versión única, y presuntamente definitiva, del AFI en una muestra no demasiado amplia (100 sujetos) con el objeto de analizar nuevamente las características psicométricas del cuestionario (discriminación, fiabilidad y validez factorial) que se han explicado en la fase anterior. Un vez incorporadas las últimas correcciones se podrá continuar con la siguiente fase, el estudio experimental, disponiendo ya de un cuestionario con propiedades psicométricas adecuadas. Por otro lado, también se estudiará en esta fase la determinación de las instrucciones, el tiempo de aplicación y otras características de interés del instrumento.

### **FASE 4: ESTUDIO EXPERIMENTAL**

La cuarta fase del proceso es el estudio experimental, en el cual se realiza la aplicación definitiva, el análisis de las características psicométricas con el objetivo de validar el cuestionario y la tipificación del test.

#### **Aplicación definitiva**

El formato definitivo del test debe aplicarse a muestras grandes (unos 1000 sujetos) para ofrecer baremos adecuados y diversos.

#### **Análisis de las características psicométricas**

En esta fase, además de estudiar nuevamente las características psicométricas realizados en la segunda y tercera fase (primer estudio piloto y segundo estudio piloto) que eran el de la discriminación, fiabilidad y validez factorial ya explicados, se analizará la validez convergente discriminante.

Comprobar esta validez es otro modo de ir aquilatando la solidez científica de un constructo psicológico. Se evalúa a partir de los datos proporcionados por la llamada matriz multirrasgo-multimétodo, que no es otra cosa que como su nombre indica, es una matriz de correlaciones en la que aparecen varios rasgos psicológicos (constructos) medidos por varios métodos.

Dícese haber validez convergente si las correlaciones entre las medidas de un rasgo por distintos métodos son elevadas, es decir, si las medidas de un mismo rasgo convergen, habiéndose obtenido por diferente método.

La validez discriminante se refiere a que las correlaciones anteriores entre las medidas del mismo rasgo por distintos métodos han de ser claramente superiores a las correlaciones entre las medidas de distintos rasgos por el mismo método (Muñiz, 2001).

Para el análisis de la validez convergente-discriminante, nosotros utilizaremos el AFA5 (García y Musitu, 2001). Este cuestionario consta de 30 ítems y evalúa 5 dimensiones del autoconcepto (social, académico/profesional, emocional, familiar y físico) con 6 ítems cada una de ellas.

Se empleará además el CIMEC-26 (Toro, Salamero y Martínez, 1994) para el estudio de la *influencia del modelo estético corporal*, ya que se ha demostrado que existe una relación entre la influencia del modelo estético corporal y el autoconcepto físico (Gracia, Marcó, Fernández y Juan, 1999), y con la insatisfacción corporal (Vazquez, Ocampo y otros, 2002). Este cuestionario, elaborado y validado en población española, consta de cuarenta preguntas que valoran la ansiedad por la imagen corporal, así como la influencia de los modelos estético-corporales y situaciones sociales sobre el modelo de delgadez. Los autores señalan como alternativa de análisis 26 preguntas agrupadas en cinco factores: malestar por la imagen corporal, influencia de la publicidad, influencia de mensajes verbales, influencia de modelos sociales e influencia de situaciones sociales.

### **Tipificación del test**

El proceso de tipificación del test consiste en una serie de transformaciones de las puntuaciones directas obtenidas de la aplicación del test, de forma que puedan ser interpretadas de manera correcta.

## **FASE 5: NORMAS DE APLICACIÓN**

Como última fase de todo el proceso, será preciso elaborar el manual que debe acompañar a todo buen test en el que se incluya un resumen de las distintas fases de la elaboración del test, así como la especificación de los baremos y las normas de aplicación; también se han de normativizar los aspectos de formato, administración, material, instrucciones y la situación de aplicación de la prueba.

# VARIABLES SOCIOPERSONALES Y AUTOCONCEPTO FÍSICO EN LA ADOLESCENCIA

---

*Sonia Ruiz de Azua García*

Son varios los motivos que animan a estudiar las relaciones del autoconcepto físico con diversas características personales y con factores sociales. El abordaje de esta temática necesariamente se sustenta en el trabajo previo de elaboración de un cuestionario de medida; el trabajo anterior de nuestro equipo de investigación ha consistido precisamente en construir ese instrumento, el CAF. Ahora bien, de este estudio que ahora proponemos cabe esperar que permita comprobar la validez del CAF lo que se producirá en el caso de que en las respuestas al mismo se reflejen diferencias entre distintos colectivos sociales o entre sujetos de características psicológicas diferenciadas. Es decir, cabe esperar que la covariación entre un mayor o menor autoconcepto físico, medido por el CAF, y los datos psicométricos de otros rasgos psicológicos (autoconcepto general, valores, ideas, satisfacción personal, modelos estéticos...) sugiera pistas para la elaboración de un modelo del desarrollo sociopersonal integrador de distintas variables psicológicas, variables que por lo general tienden a ser estudiadas por separado.

El objetivo principal de este trabajo es dar cuenta de las perspectivas de investigación en torno a las relaciones entre el autoconcepto físico y el desarrollo personal. Pues bien, empecemos por asumir un hecho incontestable: se trata de un tema inédito; cabe esperar que se hayan realizado estudios sobre el autoconcepto general pero es seguro que no se ha incluido en las investigaciones el constructo del autoconcepto físico por su muy reciente teorización y operativización.

Estas expectativas de partida, por humildes que puedan parecer, no carecen por ello de atractivo sino todo lo contrario. En la investigación, tan relevante como lo ya conocido es lo que falta por conocer. En orden a diseñar nuestro plan de trabajo reviste gran interés informativo identificar estudios realizados a partir de temáticas afines a las nuestras sin necesidad de que sean las mismas. De ahí que en las páginas que siguen no excluirémos las referencias a trabajos llevados a cabo desde la perspectiva general del autoconcepto. La revisión se va a centrar en la relación del autoconcepto físico con las siguientes variables: el autoconcepto general, la edad (en particular, la adolescencia), la pertenencia a determinados colectivos sociales, la práctica deportiva, los modelos estéticos y la satisfacción personal dentro de la referencia a otras posibles variables psicológicas relevantes.

## LA ESTRUCTURA INTERNA DEL AUTOCONCEPTO

Según Harter (1990), el autoconcepto se refiere a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; de forma similar, Kalish (1983) considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.

Los estudios sobre autoconcepto se han multiplicado durante estas últimas décadas. Harter (1990) analiza la evolución de este constructo. Durante los años sesenta se creía que el autoconcepto era un valor unidimensional. A partir de la década de los ochenta, las investigaciones que analizaban el autoconcepto de niños y jóvenes abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). A pesar de que este modelo de Shalvenson no tuvo mucha credibilidad en su momento, hoy en día se ha podido afirmar la multidimensionalidad del autoconcepto a través de numerosas investigaciones (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986; Marsh, 1987; Soares y Soares, 1979). Tras numerosas investigaciones se ha concluido que el autoconcepto se divide en diferentes dominios como pueden ser el afectivo, el académico, el físico y el social, teniendo cada uno de estos dominios sus correspondientes dimensiones.

Nuestra investigación, hasta ahora centrada en la comprobación de las dimensiones del autoconcepto físico, tiene pendiente el estudio de las relaciones entre el autoconcepto físico general (AFG) y el autoconcepto general (AG). Harter (1986) sostiene que la importancia que un individuo otorgue a los diferentes aspectos de su autoconcepto puede resultar determinante a la hora de describir diferencias entre los sujetos. Aplicado a nuestro caso, resultaría que una persona que no se vea a sí misma fuerte o especialmente hábil para los deportes, si resulta que dicha persona concede una escasa importancia a esas facetas del autoconcepto físico, pudiera mantener un elevado autoconcepto general (AG) a pesar de que su autoconcepto físico (AFG) no sea alto: la importancia conferida a una autopercepción parcial condicionaría poderosamente el sentido de la autopercepción global.

Nosotros hemos intentado explorar esta hipótesis utilizando para ello un instrumento de medida experimental, el CIDAF: Cuestionario sobre la Importancia concedida a Diferentes Aspectos Físicos. Y manejamos una doble hipótesis:

1. Entre el autoconcepto físico general y el autoconcepto general (medidos por el CAF) se identificará una relación positiva pero no muy alta: positiva ya que el autoconcepto físico, teóricamente, afecta al autoconcepto general; relación no muy alta ya que no es sólo el autoconcepto físico el que compone el AG sino también otros autoconceptos (académico, social, personal...).

2. La relación entre el Autoconcepto Físico General (AFG) y el Autoconcepto General (AG) se incrementa cuando se toma en consideración la Importancia atribuida al Autoconcepto Físico General (medida mediante el cuestionario CIDAF). Esta hipótesis se sustenta en el viejo postulado de que el autoconcepto (ajuste personal) es el resultado o cociente resultante entre el nivel de aspiración (NA) y el nivel de consecución (NC), entre lo que se aspira y lo que se consigue; traducido a nuestro caso, este cociente se obtendría al considerar como nivel de aspiración la Importancia atribuida al Autoconcepto Físico mientras que el nivel de consecución sería la percepción, autopercepción, de cada persona en ese ámbito. Si el resultado del cociente es  $1$  o  $>1$  el autoconcepto será positivo; si el resultado es  $<1$  el AG será negativo.

La hipótesis es conceptualmente sólida pero en los diferentes estudios que hemos llevado hasta ahora no se ha conseguido que el análisis factorial refrenda la independencia de las cuatro subescalas del CIDAF que miden la importancia conferida a la habilidad, la condición, el atractivo y la fuerza; en cambio lo que sí ha confirmado el análisis factorial es que se aprecian diferencias asociadas con la distinta forma de referirse a la *importancia*, y que, en nuestro caso, contemplaba tres variantes: la relevancia (“considero importante”), la autovaloración (“me apetecería mucho”) y la autosatisfacción (“me produce gran satisfacción”).

Respecto a las relaciones entre el autoconcepto físico y otras dimensiones del autoconcepto (la social, la académica, la personal...), la hipótesis más consistente con el modelo teórico es que se trata de dimensiones o factores independientes. Dicho de otro modo, tendría pleno sentido que los niveles de puntuación de un sujeto en estas distintas dimensiones mostrasen diferencias estadísticamente significativas. Todos estos estudios están por hacer, lo cual es una excelente noticia para quien busca temas de investigación.

## **ADOLESCENCIA Y AUTOCONCEPTO**

El ser humano pasa por varios ciclos vitales en los que se encuentra con diferentes dificultades a las que tiene que hacer frente. Las personas vamos formando nuestra personalidad a lo largo de los años pero es en la adolescencia cuando se producen numerosos cambios, tanto físicos como psicológicos, que marcarán nuestra futura personalidad. La adolescencia, sobre todo la temprana adolescencia, es una época en la que el niño va adquiriendo nuevos roles y, por lo tanto, nuevas competencias; dejar las responsabilidades que estos nuevos roles acarrear genera por lo general problemas con la figura de autoridad que son los padres. La imagen problemática de la adolescencia adolesc está muy difundida pero no siempre es una época tan mala, ya que también produce satisfacción el ir creciendo e ir adquiriendo nuevas facetas a pesar de que ello conlleve un problema parental.

En esta época no exenta de conflictos el autoconcepto del preadulto tiene una gran importancia: el hasta ahora niño va despertando a un mundo en el que no siempre uno es el mejor, ni el más listo, por lo que el autoconcepto suele experimentar un notable descenso en el tránsito de la niñez a la adolescencia.

Este momento se vive de una forma diferente en función del sexo. Para ellos, los efectos suelen ser positivos, ya que la pubertad va a suponer una mejora de la autoimagen, sobre todo debido al incremento en la estatura y en la masa muscular que le va a permitir una mayor fuerza y habilidad para los deportes. Lo que no evita que en un principio la actitud ante estos cambios sea algo ambivalente, ya que no todos los cambios son tan positivos (pensemos por ejemplo en el acné o en el crecimiento descompensado de las piernas frente al tronco), y el chico precise de algún tiempo para empezar a aceptar su nuevo cuerpo. En cambio, entre las chicas son más frecuentes los sentimientos negativos con respecto al propio atractivo físico, en parte debido al aumento de tejido adiposo que está reñido con el estereotipo ideal de del-

gidez. Además, hay que tener en cuenta que con frecuencia las niñas están poco o mal informadas y viven la primera menstruación con miedo o angustia en lugar de sentirse orgullosas por ello. A esto hay que añadir la reacción de las personas que rodean a la chica, pues con frecuencia padres y educadores reaccionan ante el nuevo estatus de la niña con un aumento de las restricciones.

En este periodo, se suceden importantes cambios cognitivos que repercuten en el desarrollo del self (Coleman y Hendry, 1999). Aunque la diferenciación del self en la adolescencia representa un gran avance en el desarrollo, durante este periodo se produce una gran confusión debido al ensayo de nuevos roles que el adolescente debe integrar en una imagen coherente de sí mismo (Harter 1999). La percepción en cierta manera fragmentada que el adolescente tiene sobre su funcionamiento en los diferentes dominios le generan tensión y confusión, llegando al final de la adolescencia a tener una imagen integrada y más consistente, con lo que el conflicto que va viviendo a lo largo de todo el periodo se amortigua. En este periodo, se suceden importantes cambios cognitivos que repercuten en el desarrollo del self .

El autoconcepto, una vez estructurado, es difícil de modificar; por ello es muy importante intervenir en esta época de edad en la que se está buscando la identidad. Se han realizado numerosos estudios sobre este tema tratando de buscar modelos de intervención para mejorar facetas específicas del autoconcepto. Los estudiosos sustentan dos posiciones básicas respecto a la intervención. Unos afirman que mejorando el autoconcepto se logra un optimismo en la capacidad de logro (Brookover et al., 1965; Lawrence, 1972) y apoyan la realización de actividades concretas encaminadas directamente a mejorar el autoconcepto: mecanismos de feedback, refuerzos, apoyo de las personas significativas (profesores, padres...). Por otra parte, están los que creen fehacientemente que interviniendo sobre la capacidad de logro y la habilidad se consigue con ello aumentar la autoestima (Calsyn y Kenny, 1977): éstos proponen trabajar de modo específico el ámbito académico del alumno con lo que los objetivos propios de la escuela vendrían a coincidir con los del desarrollo del autoconcepto.

La autoestima es de suma importancia en el desarrollo adolescente; si los jóvenes al autoevaluarse y compararse con otros jóvenes, respecto a su cuerpo, habilidades, capacidades, se sienten bien y a su vez se aprueban, la autoestima se verá elevada; por el contrario si existe desaprobación y concepto negativo de sí, se sentirá desdichada, incapaz, sin suerte y su autoestima bajará en gran proporción. El perfeccionismo: el adolescente esta constantemente buscando, planeando nuevas metas; esto va relacionado a lo que es la autoestima, un joven con autoestima elevada se trazará metas más "difíciles" que en un adolescente con baja autoestima, el deseo de cumplir estas metas es un atributo admirable, sin embargo, convertir el perfeccionismo en una obsesión es nocivo. Un adolescente perfeccionista sé esta autoevaluando constantemente y esta rechazando sus acciones, tratándolas como imperfectas, existe una insatisfacción constante consigo mismo. Siente temor y rechazo; se muestra defensivo ante la crítica y se enfurece cuando le contradicen, tratando compulsivamente de evitar el fracaso (Leahi, 1989).

## **COLECTIVOS DE PERTENENCIA**

Una expectativa básica respecto a la validez de cualquier instrumento de medida es que refleje diferencias en ciertos criterios de referencia. En el caso del autoconcepto físico la pregunta es: ¿con qué aspectos deberían teóricamente aparecer asociadas las diferencias de puntuación en el CAF?, ¿qué colectivos sociales, por ejemplo, ofrecerán puntuaciones altas, o bajas, en el CAF? Teniendo en cuenta, por otro lado, que el CAF pretende medir diferencias internas de autoconcepto físico por lo que habría que hipotetizar (y comprobar) si las diferencias se producen o no en una u otra (habilidad, condición, atractivo y fuerza) de sus dimensiones en función de la pertenencia o no a distintos grupos: el de los culturistas, vigoréticos, “obsesos” deportivos; el de las personas obesas o con elevado IMC (índice de masa corporal), el de los profesionales deportivos..

## **AUTOCONCEPTO FÍSICO Y DEPORTE**

Estamos observando un cambio en esta sociedad en la que el culto al cuerpo se está convirtiendo en algo casi enfermizo. Nos bombardean con imágenes de cuerpos esculturales formados tras muchos años y esfuerzos. Cada día más personas proliferan en los gimnasios con la simple finalidad de parecerse más a su ídolo. El deporte es una vía de escape al estrés, la ansiedad, mejora la autoestima que produce beneficios en la hipertensión, osteoporosis, crisis diabética y varios trastornos psiquiátricos.

Un nivel moderado de actividad deportiva resulta muy positivo pero muchas de las veces el motivo que impulsa a la realización de ese ejercicio es enfermizo. Se han encontrado frecuentemente trastornos alimenticios unidos siempre a un bajo autoconcepto en deportistas de diferentes ámbitos. Un ejemplo de ellos son las chicas que practican la gimnasia rítmica, la dieta y los entrenamientos a los que les son sometidas provocan en ellas un descontrol que les hace caer en este tipo de enfermedades.

Está muy difundida la idea de que el deporte mejora la autoestima y es muy bueno para la salud. Numerosos estudios han encontrado correlaciones positivas entre la práctica deportiva y la autoestima y bienestar corporal, encontrando que las personas que practican deporte asiduamente tienden a sentirse en mejor forma física y más a gusto con su cuerpo. Además también se sabe que para aliviar el estrés o la ansiedad, realizar ejercicio intenso relaja y ayuda a aliviar a la persona tanto física como mentalmente.

Nos bombardean con todos los aspectos positivos que posee la realización de deporte, la práctica de deportes de equipo favorece el trabajo en equipo y estimula las habilidades sociales de las personas ayudando a formar relaciones de amistad con lo que aprendes a mantener una convivencia y unas normas de actuación necesarias como el respeto y la admiración.

Con respecto a la salud, una persona que realiza deporte asiduamente y realiza una dieta equilibrada corre menor riesgo de padecer enfermedades, manteniendo un nivel de vida en la vejez mucho más cómodo. Sin embargo no ha sido comproba-

do que el ejercicio prolongue la vida, sus efectos sobre el aparato inmunológico puede prevenir enfermedades e influir en la calidad de vida del adulto mayor (Butler, 1988).

Resulta curioso cómo cambia históricamente la forma de ver el deporte: egipcios, chinos, indios... pero especialmente los griegos conceden gran importancia al deporte. Los griegos utilizaban el deporte con diferentes fines: social, educacional, competitivo, lúdico, estético y el de la salud. Fueron los griegos los que organizaron los juegos olímpicos, ya sea como entretenimiento para los espectadores o como práctica deportiva para los participantes. Antigüamente la actividad física venía relacionada con el trabajo y con la clase trabajadora, se realizaban trabajos duros en el campo, y una buena forma física significaba mayor rendimiento en el trabajo, y, por tanto, mayores ingresos para la familia. Mientras los nobles y soldados dedicaban su tiempo libre al ocio por lo que en tiempos de batalla veían que estos hombres sedentarios se encontraban en una débil forma física. Ese fue uno de los motivos por los que se empezaron a poner en vigor los deportes militares.

Por otro lado, practicaban diferentes deportes y juegos como la equitación, la caza o la esgrima que además de ayudarles a mantener la forma física para ellos suponía un entretenimiento. En cambio, actualmente la realización de deportes tiene una finalidad estética; la profusión de personas en los gimnasios es debido al culto al cuerpo que se está poniendo tan de moda, las personas no se preocupan tanto por la salud sino que ponen más énfasis en la imagen corporal hasta llegar a un punto enfermizo.

## **AUTOCONCEPTO Y MODELOS ESTETICOS**

La grave enfermedad de moda en este momento, la anorexia, tiene una fuerte relación con la autoestima. Esta enfermedad aunque últimamente está apareciendo también en personas de edad adulta, la franja de edad en la que más comúnmente aparece es en la adolescencia, momento en el que se forma la autoestima y la identidad. En la formación de la identidad, el adolescente se ve forzado a compararla con la sociedad y a evaluarse. Los modelos con los que se comparan nuestros jóvenes son extremadamente perfectos y teniendo en cuenta la exigencia y la competitividad a la que se ven sometidos hoy en día es normal que cualquier nimio detalle que falle para alcanzar la perfección del modelo se convierta en un problema que puede derivar en esta enfermedad.

Hoy en día los trastornos de alimentación o la insatisfacción corporal no afecta solo a jovencitas adolescentes sino que poco a poco se va generalizando a hombres adolescentes o jóvenes que quieren modelar su cuerpo de formas exageradas, para lo que consumen sustancias que dañan tanto su metabolismo como el estomago. Sin embargo este tipo de enfermedades mentales no se quedan en adolescentes sino que cada día se están viendo más casos de este tipo de enfermedades en personas de edad adulta.

El CIMEC-26 (Toro, Salamero y Martínez, 1994), un cuestionario elaborado y validado con población española, puede servir de excelente instrumento de con-

traste con las respuestas al CAF. Sus cuarenta preguntas valoran la ansiedad por la imagen corporal así como la influencia de los modelos estético-corporales y de diversas situaciones sociales sobre el modelo de delgadez. Ofrece medidas de los cinco siguientes factores: malestar por la imagen corporal, influencia de la publicidad, influencia de mensajes verbales, influencia de modelos e influencia de situaciones sociales.

## **AUTOCONCEPTO Y VARIABLES PSICOLOGICAS**

Se han realizado algunos estudios, en general en fase incipiente, que buscan establecer relaciones entre el autoconcepto general y distintas variables psicológicas; pueden servir de referencia para nuestros propósitos en orden a indagar las relaciones con esas mismas variables pero a partir de la concepción multidimensional del autoconcepto físico.

Ricciardelli et al. (2003) y Holt et al. (2003) han analizado dos factores relacionados con la percepción de la imagen corporal y la activación de estrategias de cambio, en niños de 8 a 11 años. Un factor son las prácticas sociales de comparación con los adultos que se muestran eficaces en los niños; el otro factor es la utilización del afecto negativo, cuya eficacia se confirma en las niñas.

Pastor, Balaguer y García-Merita (2000) dan cuenta de distintas variables asociadas con el autoconcepto entre las que destacan, junto a la ya muy conocida del rendimiento académico, los logros sociales y la satisfacción con la vida. Estos autores estudian, por su parte, la variable estilo de vida saludable.

Gismero (2002) estudió la relación con las habilidades sociales si bien en combinación con otras medidas y sin llegar a resultados contundentes.

Amezcuza y Pichardo (2000) realizan un análisis de las diferencias de género existentes entre adolescentes respecto de sus niveles de autoconcepto, adoptando un modelo multidimensional sobre este constructo. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre sexos en tres dimensiones de las nueve evaluadas.

Gabelko (1997) examinó las diferencias de edad y género en autoconceptos globales, académicos, atléticos y sociales en un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. Los resultados indicaron diferencias significativas con respecto al género. Los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto social.

## **AUTOCONCEPTO Y SATISFACCIÓN PERSONAL**

Se entiende por satisfacción personal la valoración personal satisfactoria que una persona realiza de su vida y de los dominios que pertenecen a ella, basándose en la calidad de vida, las expectativas y los objetivos conseguidos. Esta percepción se ve influenciada por múltiples variables y dependiendo de la forma en la que el individuo observa éstas la valoración será positiva o negativa.

Las variables que pueden afectar a la satisfacción personal son de índole social, cultural, socioeconómica, y de tipo personal. Algunas investigaciones apuntan que los siguientes dominios (familia, amistad, tiempo libre, trabajo, salud y bienestar económico o ingresos) explican entre el setenta y el ochenta por ciento de la varianza de la satisfacción en la vida; en otros trabajos se ha encontrado como factores más importantes la familia, el matrimonio y los amigos, todos ellos dentro del ámbito afectivo-social.

Varias investigaciones han encontrado relación entre la satisfacción personal con la edad pero no se ha llegado a demostrar que exista un patrón evolutivo; los resultados son contradictorios. Mientras en algunos trabajos se apunta la existencia de una relación positiva entre la edad y la satisfacción (Lewinson, Redner y Seeley, 1991), de modo que la satisfacción personal aumenta con la edad de las personas, en otros no se encuentra relación alguna. Por su parte son diferentes los investigadores que han encontrado una relación negativa o inversa entre la edad y la satisfacción (Clemente, 1996), lo que se traduce en que son los más jóvenes los que se encuentran más satisfechos y que la satisfacción en la vida decrece con la edad; además de la existencia de una relación inversa entre la satisfacción con la salud y la edad de las personas, se ha observado que la satisfacción con la salud disminuye de manera más acusada a partir de la mitad de la década de los 40 años.

Es posible que la satisfacción personal covarie con la variable de la edad porque a medida que pasan los años, con el envejecimiento, la calidad de vida, debido a los achaques de salud, tiende a empeorar pero también es cierto que con la edad las vivencias se han ampliado y las metas y objetivos logrados son múltiples.

Quizás en este aspecto intervengan muchos las variaciones interindividuales de personalidad pero el influjo de la cultura en la que se viva y los valores de la sociedad inciden en que se produzca una satisfacción personal plena o no.

# EL AUTOCONCEPTO FÍSICO EN EL ÁMBITO CLÍNICO

---

*Arantza Rodríguez Fernández*

Durante los últimos treinta años se ha producido en las sociedades occidentales un asombroso cambio respecto al ideal de belleza y, en consecuencia, al autoconcepto físico. Se ha impuesto un ideal de delgadez extremo, de modo que la mayoría de las personas, tanto hombres como mujeres, tienden a estar insatisfechas con su cuerpo o con partes de él y a manifestar una percepción poco positiva de sí mismas. En las últimas tres décadas se han venido realizando importantes investigaciones sobre el autoconcepto físico, tal como a continuación se recoge; pero, a pesar de la creciente importancia social de esta temática, quedan aún cuestiones no suficientemente aclaradas sobre el autoconcepto físico en combinación con la presencia o ausencia de desajustes de índole clínica.

## RASGOS ASOCIADOS A LA INSATISFACCIÓN CORPORAL

Los datos sobre la insatisfacción corporal son alarmantes. Algunos autores (Schur, Sanders y Steiner, 2000; Crisp, 1998; Davies y Furnham, 1986) establecen que el 50% de los adolescentes mantienen una autopercepción corporal negativa, mientras que otras investigaciones elevan dicho porcentaje al 75% (Buendía y Rodríguez, 1996).

Son distintas las direcciones por donde se ha buscado identificar características personales y/o contextuales asociadas con la insatisfacción personal.

Markus (1977) defiende la existencia de relación entre la autopercepción y otras dos variables: a. la cantidad de mensajes que el sujeto recibe y asimila en relación al cuerpo; y b. los sentimientos hacia uno mismo. Esta teoría ha sido completada recientemente por Myers y Bicoca (1992) proponiendo que el autoconcepto físico será positivo o negativo en función de tres puntos de referencia: a. el cuerpo ideal socialmente aceptado o promovido por personas significativas para el sujeto; b. el cuerpo que realmente se posee; y c. el cuerpo ideal internalizado. Si la discrepancia entre el cuerpo real y el cuerpo ideal es grande se desarrollará un autoconcepto físico negativo y consecuentemente una insatisfacción corporal elevada, la cual pudiera incluso dar origen a una anorexia, una bulimia o una vigorexia. Para comprobar esta teoría se han llevado a cabo diversas investigaciones (Richards, Casper y Larson, 1990; Cash y Szymanski, 1995; Strauman y Glenberg, 1994; Striegel-Moore, McAvay y Rodin, 1986) sobre los problemas que origina la insatisfacción con el propio cuerpo según las cuales parece confirmarse que la disfunción alimentaria está relacionada con un concepto físico negativo y con la correspondiente insatisfacción corporal.

El alto porcentaje de adolescentes que manifiestan insatisfacción corporal así como la correlación entre una autopercepción física negativa y los trastornos de la conducta alimentaria inducen a pensar que la mayoría de estos adolescentes desarrollarán tales trastornos. Y, sin embargo, no se cumplen tales expectativas ya que la prevalencia de anorexia o bulimia se sitúa entre el 1'5% y el 4% mientras que el porcentaje de población que presenta un riesgo potencial de desarrollar un trastorno alimentario ronda el 7% para las mujeres y el 1% en los hombres. ¿Qué explicación admiten estos datos?

Las explicaciones ofrecidas ni son coincidentes ni plenamente satisfactorias. Richards, Thompson y Coovert (1990) sostienen que existe una relación unidireccional entre la percepción física alterada y los trastornos de la conducta alimentaria de modo que éstos son causados por aquella y nunca al contrario. Sin embargo otros autores (Hsu y Sobkviewick, 1991) niegan dicha relación unidireccional y plantean la hipótesis de que los problemas de autoconcepto físico tienen importancia clínica significativa pero que ello no permite afirmar que siempre se produzcan asociados con una disfunción alimentaria diagnosticable. Además otros autores, entre ellos Heilbrun y Witt (1990), concluyen que entre el autoconcepto físico negativo y las disfunciones en la alimentación mediaría el factor dieta; es decir, que las personas con un bajo autoconcepto físico desarrollan un trastorno en la alimentación únicamente si realizan algún tipo de dieta o control alimentario. De cualquier forma, aun cuando sí parece demostrada la existencia de una relación directa entre trastorno alimentario y práctica de dieta, cuál sea la dirección de esta correlación aún está sin aclarar.

En cuanto a variaciones asociadas con el género, un estudio llevado a cabo por de Gracia, Marcó, Fernández y Juan (1999) muestra que las adolescentes presentan un menor autoconcepto físico con niveles más bajos de autoestima y de percepción de su atractivo físico y forma física que los varones adolescentes, así como una mayor presión por alcanzar el cuerpo ideal, una mayor insatisfacción corporal y un índice de masa corporal (IMC) más bajo. Estos datos permiten concluir que la presión social hace que las adolescentes consideren normal un peso cercano al nivel infrapeso según los intervalos de IMC de Quételet.

Una de las variaciones entre hombres y mujeres bien documentada (Martínez et al., 1993; Davies y Furnham, 1986; Thompson y Thompson, 1986; Lenart, Golgberg, Bailey y Dallal, 1995; Cruz y Maganto, 2002) es la referente a las distorsiones de la imagen corporal propia. Se encuentra con mayor frecuencia en las mujeres una sobrevaloración de la forma de los muslos, las caderas y el estómago, deseándolos más delgados de lo que sería saludable; y, más en concreto, cuanto mayor es el peso de la adolescente aparece una mayor tendencia a sobrevalorar el tamaño de dichas partes del cuerpo. Los hombres en cambio dan mayor importancia a la musculatura, la fuerza y la destreza física pues conllevan sentimientos de masculinidad importándoles menos la belleza física. Si esto es así la causa de que el 1% de los hombres desarrolle anorexia o bulimia no se encontraría en la insatisfacción corporal entendida como un deseo de mayor delgadez (pues como se ha visto, los varones aspiran a tener un cuerpo fuerte y musculado) sino en patologías psiquiátricas concomitantes. Es decir, probablemente la disfunción alimentaria en el hombre en un

trastorno secundario de una patología más importante (depresión, neurosis de renta, ansiedad social, etc) en cuyo origen influirían factores como la autoestima, diversas características de personalidad o incluso situaciones estresantes.

## **AUTOCONCEPTO Y PRESION SOCIAL**

Los estereotipos sociales del cuerpo ideal tienen mucho que ver con la auto-percepción, y con la satisfacción, corporal.

En primer lugar, los medios de comunicación (televisión, carteles publicitarios, revistas de moda, propaganda del buzón y un largo etcétera de medios de difusión) son un factor importante a la hora de ejercer presión para alcanzar el cuerpo ideal y por lo tanto para el desarrollo del autoconcepto físico. Merecería la pena, en todo caso, indagar con mayor detalle en las diferentes modalidades y grados de eficacia de este influjo innegable.

Pero los mass media no son el único factor de presión social sobre la percepción corporal. Recientes investigaciones (Striegel-Moore y Kearney-Cooke, 1994; Levine et al., 1994) prestan también atención a otros dos factores sociales: a. las conductas, cogniciones y mensajes verbales de los iguales (cuadrilla de amigos, compañeros de clase, compañeros de equipo...); b. las actitudes familiares: comentarios negativos sobre el aspecto físico del adolescente, sobre su forma de comer...

A este respecto, Perpiñá (1989) encontró que la persona delgada se valora más positivamente que la persona gorda a la que se carga de valores negativos. Y Hsu (1989) sostiene que las personas con una imagen corporal cercana al ideal de belleza están mejor evaluadas por el resto de la sociedad y que sus relaciones interpersonales son más satisfactorias. Otros estudios han propuesto la existencia de similitudes en la autopercepción negativa y la realización de dietas entre madres e hijas (Rieves y Cash, 1996); que el modelado es el medio de transmisión de los valores estéticos y formas alimenticias de los padres a los hijos (Hill y Franklin, 1998); o que el criticismo de los padres hacia la apariencia de los hijos aumenta cuando éstos se acercan a la adolescencia (Striegel-Moore y Kearney-Cooke, 1994).

En cualquier caso, a pesar de lo importante que es conocer el modo exacto de influencia de los factores interpersonales en el desarrollo del autoconcepto físico negativo y de la insatisfacción corporal para prevenir una patología en alza como son los trastornos alimentarios, se trata de una temática insuficientemente analizada y que, por consiguiente, se encuentra a la espera de futuras investigaciones.

## **EJERCICIO FISICO Y SATISFACCION CORPORAL**

El efecto del ejercicio físico sobre la imagen corporal y el autoconcepto físico es muy importante, pero necesita ser explicado con matices. Al parecer, un nivel moderado de actividad deportiva realizada de forma sistemática, frente a quienes no practican deporte o lo hacen ocasionalmente, ayuda a prevenir los trastornos alimentarios ya que el ejercicio físico procura un mejor cuerpo con lo cual la insatisfacción corporal es menor así como la impulsividad por adelgazar (Goñi y Rodríguez, 2003).

Pero la línea que separa el ejercicio físico saludable del realizado por obsesión es muy delgada; en numerosas ocasiones la práctica deportiva está relacionada con la insatisfacción corporal y se convierte en un intento de controlar el peso y reducir dicha insatisfacción corporal. Así mismo, y más específicamente, en los trastornos de la conducta alimentaria ya diagnosticados también ejerce un papel impreciso: la práctica clínica recomienda como conveniente realizar deporte habitualmente en los trastornos bulímicos, pero no siempre es adecuado hacerlo en los trastornos anoréxicos.

Esta situación induce a plantearse preguntas como las siguientes: ¿qué variables psicológicas median entre el ejercicio físico y el autoconcepto físico?; ¿estará influido el autoconcepto físico también por factores de personalidad y/o factores biológicos?; y, si es así, ¿por cuáles?

## **AUTOCONCEPTO FISICO Y DEPRESION**

La insatisfacción corporal frecuentemente va asociada a diferentes grados de depresión estando demostrado que la depresión influye en el origen de la anorexia y bulimia, así como en su mantenimiento, y en las posibles complicaciones psicopatológicas.

López-Ibor (1974) sostiene que la insatisfacción corporal, junto con otras variables, dan lugar a las disfunciones alimentarias y considera a ésta como un equivalente depresivo. Ahora bien esta teoría tiene en la actualidad tanto seguidores como detractores (Chinchilla, 2002). Los partidarios de la misma presentan los siguientes argumentos: que el tratamiento antidepressivo mejora los trastornos de la alimentación y la autoestima y que consecuentemente reducen la insatisfacción corporal, o al menos la preocupación que acarrea dicha insatisfacción corporal; que el aumento de peso reduce la sintomatología depresiva; que frecuentemente los pacientes con disfunciones alimentarias tienen familiares con historial depresivo. Por su parte los detractores no consideran que se trate de algo unitario y global sino de patologías distintas argumentando que: a. el síndrome depresivo es secundario a las disfunciones alimentarias; b. el hecho de que tengan posibles factores patogénicos comunes no implica que se trate de enfermedades comunes; c. los antidepressivos tienen efecto en otros cuadros que no son depresiones.

La hipótesis que esbozamos a continuación constituye un planteamiento intermedio entre la dos teorías y requiere una comprobación empírica. Partiendo de que el autoconcepto físico negativo origina una baja autoestima y de que los bajos niveles de autoestima generan depresión, debería concluirse que el autoconcepto negativo da lugar a una depresión cuyo grado sería muy leve en un principio. Para intentar alcanzar el cuerpo ideal deseado el sujeto llevaría a cabo variadas conductas, pero estas conductas, si son infructuosas, rebajarían más la autoestima, elevándose consiguientemente el nivel de depresión. El sujeto realizaría más conductas para alcanzar el cuerpo que desea sin conseguirlo; y de este modo se entra en el círculo vicioso que lleva a desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria y a elevar la depresión.

De todo lo revisado en este apartado se deduce que el papel que juega la depresión en la insatisfacción corporal y en el autoconcepto físico negativo es complejo siendo muy probable que entre depresión e insatisfacción median factores como el tipo de apoyo social, el perfeccionismo, la necesidad de control y otros.

## **AUTONCEPTO FISICO CULTURALMENTE MEDIADO**

Se da por sentado que la insatisfacción corporal es producto de los valores estéticos de las sociedades industrializadas, y que unos niveles tan elevados como los de occidente no se dan en las sociedades orientales. Pero, debido al crecimiento en nuestras sociedades de la población inmigrante y a que los servicios sanitarios están detectando un aumento en la incidencia de trastornos tanto anoréxicos como bulímicos, últimamente se está prestando atención investigadora a qué ocurre en aquellas personas que habiendo vivido en una cultura no occidental se desplazan a la occidental.

Dolan (1991) encontró que la incidencia de desórdenes alimentarios en las mujeres no occidentales que entran en una sociedad occidental estaba mostrando un incremento. Este hecho tendría su explicación en la asimilación de las normas y valores occidentales por parte de dichos inmigrantes, incluyendo los relativos a la imagen corporal, de tal forma que quienes han asimilado las normas y valores de nuestra sociedad tienen un mayor riesgo de desarrollar un autoconcepto físico negativo (Akan y Grilo, 1995).

En una reciente investigación, Barry y Grilo (2002) analizaron por primera vez las diferencias entre sociedades occidentales y no occidentales. Encontraron que el autoconcepto físico no difería significativamente entre los hombres no occidentales, un dato bastante esperable; sin embargo y sorprendentemente también hallaron que el autoconcepto físico tampoco era significativamente distinto entre los varones no occidentales y los occidentales. En cambio en la muestra de mujeres hallaron lo que dicta la lógica: las mujeres occidentales ofrecían niveles más altos de insatisfacción corporal que las no occidentales, sin que apareciesen diferencias entre estas últimas. De esta investigación cabe deducir que la presión por tener un cuerpo perfecto que reciben las mujeres en las sociedades industrializadas es considerablemente más elevada que la que reciben los hombres, pues ésta apenas difiere de aquella que reciben los hombres y mujeres no occidentales.

Estos novedosos estudios, no obstante, no son plenamente rigurosos ya que no controlan la variable no-culturización ni tampoco tienen en cuenta el grado de identidad étnica o la identificación con los valores de la sociedad de pertenencia.

## **LAS POSIBILIDADES DE INVESTIGAR CON EL CAF**

Son varios los cuestionarios que permiten detectar la existencia de patologías alimentarias (EDI, EAT-40, BITE, etc). Estos instrumentos suelen aplicarse únicamente en el ámbito clínico debido probablemente a su larga extensión, de un lado, y a que se destinan a precisar los trastornos de la conducta alimentaria una vez que ésta ya se ha presentado.

Ahora bien, en nuestra investigación nos planteamos la posibilidad de desarrollar un cuestionario más breve que los existentes hasta el momento. El alarmante incremento de este tipo de patologías en edades cada vez más tempranas, la necesidad de frenarlas mediante el descubrimiento de potenciales víctimas de anorexia y bulimia así como la urgencia de abordar su tratamiento antes de que lleguen a desarrollarse, urgían la elaboración de un instrumento para su uso en contexto escolar y con un objetivo preventivo y/o de detección precoz de disfunciones alimentarias. El CAF (Cuestionario de Autoconcepto Físico) pretende ser ese instrumento; los datos hasta ahora obtenidos con él, y que a continuación se exponen, resultan esperanzadores.

Asumiendo como hipótesis que existe una relación directa entre un bajo autoconcepto físico y la mayor probabilidad de padecer una disfunción alimentaria, se indagó cómo correlacionan las respuestas de 740 adolescentes al CAF con sus respuestas a las escalas más estrechamente relacionadas con los trastornos alimentarios (impulso para adelgazar; bulimia; insatisfacción corporal; autoevaluación negativa; EDI-total) del cuestionario EDI (cuestionario para el diagnóstico de trastornos de la conducta alimentaria).

El EDI (Eating Disorders Inventory) es un instrumento de medida creado por Garner en 1990. Se trata de un inventario autoaplicable internacionalmente empleado para evaluar la percepción corporal, los comportamientos y las características psicológicas en los trastornos de la conducta alimentaria. Está formado por 64 ítems agrupados en ocho escalas: *Impulso para adelgazar*, *Bulimia*, *Insatisfacción corporal*, *Autoevaluación negativa*, *Perfeccionismo*, *Desconfianza interpersonal*, *Conciencia interoceptiva* y *Miedo a la madurez*. Las tres primeras miden la preocupación por el cuerpo y los alimentos, mientras que el resto analizan rasgos psicológicos relacionados con lo social y el autoconcepto. Unas puntuaciones altas en este cuestionario indican un nivel elevado de insatisfacción corporal y un mayor riesgo de padecer disfunciones alimentarias.

En nuestra investigación (Goñi y Rodríguez, 2003) encontramos altas correlaciones inversas entre las respuestas a ambos cuestionarios, salvo en la escala de  *fuerza*  del CAF que no correlacionó significativamente. Es decir, que a mayor puntuación en el EDI menor puntuación del CAF o, lo que es lo mismo, que existe una mayor probabilidad de desarrollar anorexia o bulimia (identificada mediante el EDI) cuanto menor sea el autoconcepto físico de la persona (medido con el CAF); en cambio el nivel de  *fuerza*  con la que se perciba el sujeto no guarda ninguna relación con dichos trastornos.

También se ha analizado la relación entre las puntuaciones en el CAF y el índice de masa corporal, observándose que el autoconcepto es más negativo en adolescentes que presentan sobrepeso; su vez los bajos niveles de autoconcepto físico correlacionan con alta  *insatisfacción corporal* , con alta  *evaluación negativa* , altos  *impulsos para adelgazar*  y con  *bulimia*  (escalas del EDI). Por lo tanto, puede establecerse que los adolescentes cuya valoración sea baja en el CAF y a la vez presenten sobrepeso tienen un mayor riesgo de sufrir disfunciones alimentarias.

De todos estos datos se deduce que el CAF ha resultado ser el cuestionario preventivo que esperábamos al inicio de nuestra investigación, cuya principal ventaja se encuentra en que se puede aplicar en la escuela a los chicos y chicas desde los 12 años (antes de la edad de inicio de la anorexia y bulimia), resultando ser menos extenuante y más económico, debido al menor número de ítems en comparación con otros inventarios.

Sin embargo queda a expensas de futuras investigaciones precisar a partir de qué puntuación de corte en el CAF se produce correspondencia con las puntuaciones del EDI indicadoras de la existencia de patología.

Asimismo es importante comentar que estos datos han sido hallados con una muestra no clínica y que para validar el cuestionario y poder utilizarlo como prueba de detección precoz de disfunciones alimentarias y trastornos de la imagen corporal debería probarse con muestras de pacientes anoréxicos, bulímicos y vigorexicos.

## **AUTOCONCEPTO FISICO Y PSICOPATOLOGIAS**

A pesar de la importancia que tienen las características de personalidad en el desarrollo de una autoimagen negativa, son pocas las investigaciones que se ha realizado para descubrir las relaciones entre ambas. Los factores de personalidad más estudiados, probablemente porque forman parte de un cuestionario como el EDI utilizado a nivel internacional para el diagnóstico de los trastornos en la alimentación, son los que a continuación se exponen.

*La autoestima.* Parece ser que aquellas personas con una autoestima baja también poseen un autoconcepto físico negativo y se consideran menos atractivas (Goñi y Rodríguez, 2003). Probablemente sea debido a que dan más importancia a aquellos aspectos negativos relacionados con su cuerpo que a los positivos. Esto estaría estrechamente relacionado con el siguiente factor.

*El perfeccionismo.* La experiencia clínica muestra una alta asociación entre éste y la insatisfacción corporal ya que los pacientes desean que todo lo que hacen o tienen sea considerado por los demás como perfecto, incluidos sus cuerpos.

*El miedo a madurar.* Las investigaciones realizadas sobre este factor son un tanto ambiguas. El creador del EDI, Garner (1990), afirma que un rasgo relacionado con la insatisfacción corporal es el miedo a madurar. Otros autores, en cambio, afirman que las biografías de estos sujetos muestran a adolescentes demasiado maduros para su edad con elevados niveles de responsabilidad, reflexión o competitividad (Chinchilla, 2002). En nuestra investigación hemos hallado que las mujeres tienen niveles más altos de insatisfacción corporal que los hombres, pero son estos los que mayores niveles de miedo a madurar presentan. Sería conveniente investigar más a fondo este factor para conocer si la insatisfacción corporal está relacionada con miedo a madurar o si tal vez no tiene ningún tipo de correlación.

*La ansiedad.* Casi siempre está presente en los adolescentes con alta insatisfacción corporal derivada del rechazo a su cuerpo y de la búsqueda del cuerpo ideal (Chinchilla, 2002).

*La desconfianza interpersonal.* Aquellos que poseen un autoconcepto físico negativo presentan más dificultades en sus relaciones con los demás (Chinchilla, 2002; Hsu, 1989); sin embargo nuestros datos (Goñi y Rodríguez, 2003) indican que no existen diferencias significativas entre los que están satisfechos con su cuerpo y los que no.

Como conclusión puede decirse que la relación entre los factores de personalidad y la insatisfacción corporal, y por consiguiente la autoevaluación negativa, resulta bastante imprecisa. De ahí que sea éste otro posible ámbito de futuras investigaciones que permita aclarar si existe relación entre ambas variables y la dirección de la misma.

# **INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO**

---

*Luis Mari Zulaika Isasti*

Es mucho sobre lo que se ha escrito sobre las relaciones entre la educación y el autoconcepto pero no es éste el momento para revisar una temática tan amplia. Lo que aquí se pretende es algo más restringido: analizar las posibilidades de mejorar, mediante la intervención educativa, el autoconcepto físico. La cuestión incluso es más precisa: cuál es el estado de la investigación sobre la mejora del autoconcepto físico entendido éste como un dominio del autoconcepto general compuesto de dimensiones más particulares.

## **EDUCACION Y AUTOCONCEPTO**

La educación es un conjunto de actividades mediante las cuales los grupos sociales aseguran la transmisión a sus nuevos miembros de la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. El sentido último de la educación, su principal finalidad, es la socialización o, mejor dicho, la sociopersonalización de los educandos: que se integren de forma creativa y crítica en la sociedad, que alcancen su madurez como personas, que participen en la actividad social sin tener que renunciar a su identidad individual.

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas. Un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional; de él depende, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo.

Son muy numerosos los intentos de modificación del autoconcepto del alumnado por medio de una intervención dentro del aula. Estas iniciativas se hallan justificadas desde una doble vía: a. un autoconcepto positivo es un objetivo pedagógico por sí mismo, ya que colabora en el desarrollo integral del alumno, en su formación, estabilidad, felicidad, autorrealización y desarrollo personal; b. la mejora del autoconcepto redundará en una mejora del rendimiento académico.

Mucho se ha discutido sobre cuál es la dirección de las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Dependiendo de la postura que se adopte ante este dilema (sentido de la relación causa-efecto), algunos programas de intervención enmarcados dentro del aula educativa plantean estrategias para mejorar directamente el autoconcepto mientras que otros inciden en medidas para mejorar el rendimiento académico presuponiendo que ello indirectamente acarreará una mejora del autoconcepto. Cabe destacar que tras largos años de discusiones respecto a la dirección de la relación causa-efecto entre ambas variables, últimamente se sostiene de forma mayoritaria que se trata de una relación de causalidad bidireccional.

## **MEJORA DEL AUTONCEPTO Y ACTIVIDAD FÍSICA**

Las relaciones entre autoconcepto y actividad/educación física han sido objeto de numerosos estudios desde hace décadas (Zulaika, 1999):

- Las experiencias son muy numerosas a partir de la década de los años 70 si bien decrecieron posteriormente.
- Son más abundantes las experiencias con resultados exitosos.
- Entre los contenidos empleados a tal efecto destacan los integrados por actividades de gimnasia de mantenimiento, aeróbic y deportes colectivos clásicos.
- Son más frecuentes los programas desarrollados con gente de edad adulta o al menos a partir de edades universitarias.
- Son más escasos los enmarcados en el sistema de educación formal.
- Se han sometido a verificación programas muy variados (ejercicios aeróbicos, resistencia muscular, todo tipo de deportes...) y con personas de muy distinta condición (adultos, ancianos, enfermos hemipléjicos...).

Se trata con todo de intervenciones/investigaciones dirigidas a la mejora o bien del autoconcepto general o bien de la imagen corporal. Sin embargo, los conceptos de imagen corporal y el de autopercepción física no siempre son coincidentes y, por otro lado, hasta muy recientemente no se ha planteado la propuesta de promover diferencialmente parcelas específicas del autoconcepto físico. Las únicas investigaciones llevadas a cabo desde la moderna comprensión del autoconcepto físico como una entidad multidimensional y jerárquica (Fox, 1997) son las ya citadas anteriormente (cf. anterior artículo de Goñi).

## **ESTUDIOS ENMARCADOS EN LA ENSEÑANZA FORMAL**

Son muy numerosas las experiencias desarrolladas desde el área curricular de la educación física; lo que a continuación se expone no deja, por tanto, de ser más que una someta aproximación:

- Trabajos con subgrupos de alumnos dentro del aula: algunos estudios no han sido dirigidos a la totalidad de los integrantes del curso, desarrollando su programa con aquellos alumnos más necesitados de una intervención específica de su autoestima. Este tipo de intervenciones se concentraron alrededor de la primera mitad de la década de los años setenta; la tendencia posterior mayoritaria se ha encaminado a intervenir sobre el grupo natural del aula en su integridad, sin diseñar protocolos que supuestamente supongan discriminación positiva para determinados miembros de la misma.
- Atendiendo a los contenidos que integran el programa de intervención, podemos reunir estudios que pretenden la mejora del autoconcepto a través del entrenamiento de actividades deportivas. Se basan sobre todo en los deportes colectivos tradicionales de balón: baloncesto, fútbol, natación...
- Cabe citar que son numerosos los trabajos desarrollados con un deporte concre-

to, pero fuera del marco de la enseñanza formal, situados en el entramado del deporte federado o de competición, actividad que ya de partida limita la participación en función del nivel de competencia.

- Así mismo abundan las investigaciones que emplean curriculums de educación física heterogéneos, que trabajan la generalidad de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular Base, principalmente el desarrollo de las habilidades motrices y ejercicios aeróbicos.

Se observa por lo tanto una amalgama de direcciones por las que se puede seguir ahondando en la investigación a este respecto, y es que sin lugar a dudas queda mucho trabajo por delante.

## **PROGRAMAS DE INTERVENCION DESDE EL AREA DE EDUCACION FISICA**

Aunque se reconoce la tendencia a la estabilidad del autoconcepto, se acepta la capacidad de ser modificado. Para ello, el programa de intervención deberá reunir ciertas características, tal y como se señalan más adelante.

Los programas de mejora de la autoestima por medio de la educación física deberían sustentarse, a juicio de Fox (1988), en los siguientes tres pilares:

1. Proveer una percepción positiva de la competencia propia respecto a mantener una buena forma física y a desarrollar habilidades deportivas; enseñar, en definitiva, a valorar las propias posibilidades.
2. Concienciar de la importancia de la condición física. Controlar el entorno (escuela, familia...) para potenciar la importancia social ofrecida a los valores que se trabajan (hábitos saludables, forma física...). Implicar a los padres de los niños, grupos y colectivos de la comunidad en actividades concretas ayudando a cambiar la tendencia de esquemas y valores sociales respecto a contenidos que se quieren fortalecer. El educador físico tratará de neutralizar aquellas tendencias contraproducentes para la autoestima; por ejemplo, se intentará concienciar a los alumnos de que se debe anteponer la salud a la estética en el caso de la apariencia física.
3. Crear oportunidades para otorgar refuerzos terapéuticos. Se posibilitarán las ayudas individualizadas y adaptadas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Aquellos niños con mínimos niveles de destreza, potencialidades escasas y handicaps físicos requerirán de unas adaptaciones en función de sus capacidades.

Craft y Hogan (1985), por su parte, indican los siguientes pasos metodológicos a seguir en un programa de educación física encaminado a aumentar el autoconcepto de los alumnos:

1. Informarse sobre la historia de la educación física de los niños: habilidades que le resultan interesantes, difíciles, contraindicaciones, temores...
2. Tras identificar habilidades o actividades apropiadas, proveer experiencias

exitosas gradualmente. Analizar las actividades y ayudas que supera con éxito en cada paso. El modelo de éxitos y errores aumenta el grado en que uno percibe su autoeficacia.

3. Reducir gradualmente la suma de ayudas externas provistas al niño, para que el niño pueda completar independientemente la labor con éxito.

4. Juegos estimulantes pero con objetivos realistas para el niño. La autoeficacia percibida se halla relacionada con el grado de dificultad.

5. Refuerzos verbales: concienciar al alumno de que es capaz de superar las dificultades.

6. Utilizar compañeros como modelos para mostrar la ejecución exitosa de actividades ya que la estimación de la eficacia puede verse afectada por experiencias exteriores.

7. Usar expresiones del tipo: "tu has hecho eso así de bien, probablemente tu estés preparado para esto".

8. Eliminar programas excesivos, o de prácticas dificultosas y competitivas indiscriminadas, en los que están predestinados a fracasar a priori.

9. Desarrollar un clima en el aula que conduzca a aprender y a aceptar las diferencias individuales (eliminar motes, burlas y mensajes despectivos).

Purkey (1970) señala seis factores a considerar en orden al desarrollo de autoimágenes favorables en los alumnos: competencia, libertad, respeto, afecto, control, éxito.

En nuestro caso (Zulaika, 1999) pusimos a prueba un curriculum específico dentro del área de educación física de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria). Su especificidad no radica tanto en el contenido del mismo, sino más bien en la forma de relacionarse con los alumnos, motivarlos y valorarlos. Cabe decir de dicho programa que está al alcance de cualquier docente especialista del área de educación física, y que no presenta dificultades aparentes para poder ser aplicado en la realidad cotidiana de la actividad educativa del aula.

Es necesario, de todos modos, asumir la limitada eficacia de toda técnica técnica de intervención cuando el fin es cambiar aspectos profundos de la personalidad. Coincidimos plenamente con Machargo cuando afirma que:

"El profesor ha de poner en juego algo más que destrezas adquiridas en sesiones de entrenamiento. Ha de poner dedicación, tiempo y buen hacer profesional" (Machargo, 1991, p. 98).

## **EXPERIENCIAS EN EDUCACION ESPECIAL**

Repetidamente se viene afirmando que son aquellos colectivos o grupos con niveles iniciales más bajos quienes mayores aumento en autoestima conocen tras la intervención de un programa de ejercicios físicos o deporte (Clifford, 1967; Hilyer y Mitchell, 1979).

Ankerbrand (1973) encontró una correlación entre perfeccionamiento en

*habilidades de bolos* y un autoconcepto más positivo, logrando los estudiantes discapacitados una mejora mayor que los no discapacitados.

Martinek y Karper (1982) encontraron que los niños discapacitados, aunque al inicio del curso presentaban un nivel de autoconcepto significativamente más bajo que sus compañeros, no mostraban diferencias después de un año de instrucción en *educación física*.

Nilsson, Staff y Pruett (1975) estudiaron el efecto del *entrenamiento de la fuerza* en los brazos con sujetos parapléjicos y concluyeron que el efecto psicológico del entrenamiento era destacado: los sujetos mostraron un aumento de confianza en asumir los problemas cotidianos y aumentaron su sentido de bienestar.

Sonka y Biña (1978) comentan del corredor invidente que estudian, que, tras correr varias *media-maratonés*, ha llegado a ser más extrovertido, más seguro de sí mismo, y mejor aceptado por los profesores y chicos estudiantes.

Una frase citada por Craft y Hogan (1985) expresa bien el efecto beneficioso de practicar *montañismo*. "Ahora ya puedo hacer cualquier cosa que quiera el resto de mi vida" dijo uno de los tres montañeros impedidos físicos al subir a la cota más alta de Tejas, Pico de Guadalupe, tras cinco días de subida.

Jordan (1966) informa de la experiencia con 76 jóvenes estudiantes, casos de fracaso escolar, en un campamento de verano con *programas de Educación Física*: el pronto éxito obtenido en las experiencias de Educación Física contribuyó significativamente a mejorar el autoconcepto, la actitud y el estilo de vida de los estudiantes.

## **COMPONENTES DEL AREA DE EDUCACION FISICA**

Tras revisar numerosos estudios y programas de intervención en el área de la educación físico-deportiva, nos atrevemos a esbozar a modo de síntesis el perfil propio de un curriculum de educación física destinado a mejorar el autoconcepto físico del alumnado (los coeficientes estadísticos pertenecen al análisis de Gruber, 1986).

### Objetivos

- Proponer metas alcanzables, de modo progresivo.
- No limitarse a objetivos de rendimiento, trabajar los afectivos, por ejemplo.
- Valorar el proceso y el esfuerzo, sin limitarse al resultado.
- Trabajar los valores: cooperación, respeto, solidaridad, sacrificio...

### Metodología de enseñanza

Es importante que los niños participen con los profesores en el proceso de tomar decisiones. El alumno se siente importante al ser consultado por una autoridad tan significativa sobre las actividades de la clase. En este sentido, cabe destacar que con el método de realzamiento del alumno se logra un efecto medio de 0,39 frente a la metodología tradicional del profesor dominante (0,15).

Se debe impulsar la cooperación frente a competitividad, que el propio alum-

no se vea corresponsable de los logros del grupo.

Conviene evitar: los test físicos delante de los demás, la competitividad y los exámenes, las notas...

### Contenido del curriculum

Todos los tipos de curriculum revisados contribuyen al desarrollo del autoconcepto. No obstante, el efecto de los programas dirigidos a mejorar la forma física e integrados por ejercicios aeróbicos obtienen tamaños de efecto (0,89) muy superiores a la media (0,41). Se justifica esta constatación por el hecho de poder obtener éxitos de forma física diariamente en actividades que no requieren habilidades motoras complejas.

No obstante, cabe recordar que también se han recogido resultados exitosos en la mejora del autoconcepto a través de contenidos muy variados: habilidades deportivas, aceptación del propio cuerpo, actividades lúdicas para el tiempo de ocio...

Se deben trabajar tres componentes del alumno: cognitivo (reforzando y alabando características positivas), afectivo (mejorando la convivencia), conductual (desarrollando la responsabilidad y creatividad).

Se aconseja alternar y variar diferentes tipos de juegos, para que todos puedan identificar y descubrir algún tipo de habilidad natural inesperado en algún ámbito; ofrecer oportunidades para que puedan experimentar éxitos.

Interesa organizar juegos que fomenten el contacto físico entre los alumnos, que el profesor mantenga contacto físico con los alumnos,

### Clima reinante en el aula. Ambiente.

Resulta muy importante el clima reinante. Esto facilitará lograr ambientes educativos que permitan desarrollar las cualidades propias de quienes poseen un buen autoconcepto; para ello se apuesta por la comunicación, respeto, aceptación, cooperación, realismo, que se alimente unas relaciones positivas, que se fomente el desarrollo del yo, que el niño pueda manifestarse sin temor, tal como es, donde encuentre apoyo afectivo, ayuda y orientación, clima democrático, participativo, agradable.

Se deben facilitar ambientes que ayuden al alumno a interpretar sus experiencias de modo positivo y donde desarrollen, además de juicios favorables sobre sí mismos, un sentido de control y responsabilidad por sus actuaciones en el aula.

### Criterios de agrupación

De cara a los criterios a emplear a la hora de llevar a cabo las agrupaciones del alumnado (aspecto de aplicación práctica evidente), se apunta la siguiente reflexión:

Si el autoconcepto de los estudiantes está formado en parte por la comparación de su desarrollo con otros en su entorno, entonces ellos deberán estar situados en clases con otros de similar habilidad. En esta vía pueden hacerse comparaciones favorables y estimularse autoconceptos positivos. Resultaría interesante agrupar a los

alumnos cuyo autoconcepto se pretenda mejorar con compañeros de capacidad similar a él, pero más seguros de sí mismos, ya que tenderán a imitarlos. Se debe conseguir un grupo relativamente homogéneo y cohesionado.

### Implicación de los padres

Siempre que sea posible, es esencial implicar a los padres en cualquier programa para la mejora de la autoestima. Si el programa puede operar en el entorno del hogar, al mismo tiempo que en la escuela, el impacto en la autoestima habrá de ser considerablemente mayor.

Se debe mentalizar a las personas significativas del alumno, además de así mismo, de la importancia de los objetivos propuestos, su colaboración resulta imprescindible.

### Estrategias. Pautas concretas

Tres frentes: desarrollo de habilidades, experiencias indirectas (muestra de modelos), persuasión verbal.

Cambiar la forma de interpretar la vida, positivizando sus pensamientos y lenguaje autodirigido (capacidad que debe ser entrenada). Inculcar autoreforzamientos.

Valorarle en público aspectos positivos, ganar su confianza.

Modificar las expectativas hacia el alumno de sus personas significativas y entorno social.

Concederle al alumno roles con protagonismo y responsabilidades dentro de la clase.

Motivarle, mostrarle como alcanzables sus pretensiones

Suprimir descalificaciones y mensajes negativos entre ellos.

Modificar el sistema atribucional (los éxitos a méritos propios y los fracasos a variables externas). Conseguir que la influencia del feed back externo sea cada vez menor.

Usar el elogio, no la crítica.

Corregir la acción, no la persona.

No comparar con los compañeros, sino con su propio proceso.

Otorgar importancia a los ámbitos en los que se destaca y restarla a los que se falla.

### El profesor. Funciones y actitudes.

Posee una importancia capital a la hora de ayudar o perjudicar a los niños en el desarrollo de su autoconcepto.

Debe recordar que la autoestima se alimenta de dos fuentes: la valoración personal entre las expectativas previas y metas alcanzadas; las opiniones e imágenes que los demás poseen (reflejan) sobre nosotros.

Debe ayudar al estudiante a llegar a ser ganador en la vida, hacerle sentirse apoyado, responsable, competente, autónomo para autoevaluarse, autopremiarse, fijarse metas realistas, positivizar los pensamientos, aprender a relacionarse, conocer sus puntos fuertes...

Transmitirle que se cree en sus posibilidades, hacerle sentirse competente. Concederle responsabilidades.

## **EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

De lo hasta ahora expuesto derivan, cuando menos, dos conclusiones: a. con muy abundante apoyo empírico puede certificarse la eficacia de una determinada forma de intervención educativa en orden a la mejora del autoconcepto; b. realmente es muy poco lo investigado sobre la mejora del autoconcepto físico desde la concepción teórica más reciente acerca del mismo (Fox, 1997).

Tal como se afirmaba con anterioridad en esta misma monografía, la identificación de subdominios del autoconcepto físico tiene considerable importancia dado que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa a medida que las dimensiones del mismo son más específicas y concretas; esto quiere decir, por ejemplo, que la percepción de la habilidad física propia es más educable y cambiante que el autoconcepto general. Las posibilidades de provocar cambios aumentarán en la medida en que se logre identificar aquellos factores que se asocian diferencialmente con el desarrollo de unas u otras dimensiones del autoconcepto físico; dicho de otro modo, cobra enorme interés conocer de qué depende un adecuado desarrollo de las auto-percepciones sobre el atractivo físico, o sobre la condición física, o sobre la fuerza, o sobre la habilidad. Y ya empezamos a disponer de alguna interesante información al respecto.

## BIBLIOGRAFIA

- Akan, G. E., y Grilo, C. M. (1995). Sociocultural influences on eating attitudes and behaviours, body image and psychological functioning: A comparison of african-american, asian-american, and caucasian college women. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 181-187.
- Alonso, E. (1999). *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de educación secundaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Tesis Doctoral.
- Amezcu Membrilla, J.A.; Picardo Martinez M.C. (2000) *Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. Anales de psicología
- Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2000) Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*.
- Ankerbrand, L. J. (1973). *The self-concept of students physically handicapped and nonhandicapped related to participation in an individual sport*. Doctoral dissertation. Missouri: University).
- Arce, C., y Real, E. (2001). *Introducción al análisis estadístico con SPSS para windows*. Barcelona: PPU.
- Asci, F. H., Asci, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and nondancers. *Personality and Individual Differences*, 9, 121-131.
- Balaguer, I., y García-Merita, M.L. (1994). Exercisi físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Barry, D. T., y Grilo, C. M. (2002). Eating and body image disturbances in adolescent psychiatric inpatients: gender and ethnicity patterns. *International Journal of Eating Disorders*, 32 (3), 335-343.
- Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (4), 292-297.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Blackman, L., Hunet, G., Hilyer, J., y Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- Blasco, P. (1997). *Beneficios Psicológicos de la Práctica Deportiva en Estudiantes Universitarios Valencianos*. Tesis Doctoral, Universitat de València, Valencia.
- Boersma, F. J., y Chapman, J.W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.

- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Brookover, W. B., Le Pere, J., Hamacherk, E. D., Thomas, S., y Erikson, E.L. (1965). *Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through students' self concept enhancement*. US Office of Education, Cooperative Research 1639, Michigan State University.
- Brown, S. W., Welsh, M. C., Labbe, E. E., Vittuli, W. F., y Kulkarni, P. (1992). Aerobic exercice in the psychological treatment of adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- Buendía, J. (1996). *Psicopatología en niños adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Buendía, J., y Rodríguez, M.C. (1996). Anorexia nerviosa e imagen corporal. En J. Buendía, *Psicopatología en niños y adolescentes* (411-437). Madrid: Pirámide.
- Burns, R. B. (1979). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Butler, R. (1988) Health and aging: The new gerontology. In J. Schroots, J. Birren, & A. Svanborg (Eds.) *Health and aging: Perspectives and prospects* (pp. 146-153).
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: APA.
- Calsyn, R. J., y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145.
- Cash, T. F., y Szymanski, M.L. (1995). The development and validation of the body-image ideals questionnaire. *Journal of Personaly Assessment*, 64, 466-477.
- Chinchilla. A. (2002). *Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia nerviosas, obesidad y atracones*. Barcelona: Masson.
- Clemente, A. (1996). *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid: Pirámide.
- Clifford, E., y Clifford, M. (1967). Self-concepts before and after survival training. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 241-248.
- Coleman, J. C., y Hendry L. B. (1999). *The nature of Adolescence*. London: Routledge.
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Craft, D. H., y Hogan, P. I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 320-327.

- Crisp, A. H. (1981). Anorexia nervosa at a normal weight. The abnormal weight control syndrome. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 11, 203-234.
- Cruz, S., y Maganto, M. (2002). Índice de masa corporal, preocupación por la delgadez y satisfacción corporal en adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 455-473.
- Davies, E., y Furnham, A (1986) Body satisfaction in adolescent girls. *British Journal of Abnormal Psychology*, 59, 279-287.
- Davis, C. (1990). Weight and diet preoccupation and addictiveness: the role of exercise. *Personality and Individual Differences*, 11, 823-827.
- Dolan, B (1991). Cross-cultural aspects of anorexia nervosa and bulimia: A review. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 67-78.
- Elexpuru, I., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Feltz, D. L., y Landers, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. (1990). *The physical self-perception profile manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University.
- Fox, K. R. (Ed.) (1997). *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, Academic, Social, and Athletic Self-Concepts in Academically Talented Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Garner, D. M. (1990). EDI. Inventario de trastornos de la conducta alimentaria. Manual. Madrid: TEA, 1998.
- Goñi, A. (1996). Autoconcepto y autoestima. En A. Goñi et al., *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 53-73). Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A., Liberal, I., y Ruiz de Azua, S. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Goñi, A., Palacios, S., Zulaika, L. M., Madariaga, J. M., y Ruiz de Azúa, S. (2002). *El autoconcepto físico de los escolares entre 10 y 14 años. Versión del CY-PSPP*. (Informe de investigación inédito).

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2003). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes*.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2003). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents/Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 31(5)
- Goñi, A., y Zulaika, L. M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 146-150.
- Goñi, A., y Zulaika, L. M. (2000a). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10/11 años de la provincia de Guipúzcoa. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 59, 6-10.
- Goñi, A., y Zulaika, L. M. (2001). L'èducation physique à l'ècole et l'amélioration du concept de soi. *STAPS. Revue Internationale de l'Education Physique et du Sport*, 56, 75-92.
- Gracia, M. de, Marcó, M., Fernández, M, y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20 (1), 15-26.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Gutierrez, M., Moreno, J.A., y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990). *IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educatió Física y la Recreació*. INEFC, Lleida.
- Harris, D. (1976). ¿Afecta la actividad física al concepto del "yo"? En *¿Por qué practicamos deporte? Razones somatopsíquicas para la actividad física*. Barcelona: Jim.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hausenblas, H. A., y Fallon, E. A. (2002). Relationship among body image, exercise behavior, and exercise dependence symptoms. *International Journal of Eating Disorder*, 32(2), 179-185.
- Hayer, S. D., Crocker, P. R., y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: evaluation of Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14.

- Heaven, P.C.L. (1996). *Adolescent health: The role of individual differences*. London: Routledge.
- Leith, L.M. (1994). *Foundations of exercise on mental health*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Heilbrun, A.B., y Witt, N. (1990). Distorted body image as a risk factor in anorexia nervosa: replication and clarification. *Psychological Reports*, 66, 407-416.
- Hill, A. J., y Franklin, J. A. (1998). Mothers, daughters and dieting: Investigating the transmission of weight control. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 3-13.
- Hilyer, J. C., y Mitchell, W. (1979). Effect of physical fitness training and counseling as treatment for youthful offenders. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 427-436.
- Hsu, L. K. (1989). The gender gap in eating disorders: Why are the eating disorders more common among women? *Clinical Psychology Review*, 9, 393-407.
- Hsu, L. K., y Sobkiewicz, T. A. (1991). Body image disturbance: time to abandon the concept for eating disorders? *International Journal of Eating Disorders*, 10, 15-30.
- Jordan, D. (1966). To change a negative self-image. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 37.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Lenart, E. B., Goldberg, P. J., Bailey, S. M., y Dallal, D. E. (1995). Current and ideal physique choices in exercising and nonexercising college women from a pilot Athletic Image Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 831-848.
- Levine, M. P., Smolak, L., Moodey, A.F., Shuman, M.D., y Hessen, L.D. (1994). Normative developmental challenges and dieting and eating disturbances in middle school girls. *International Journal of Eating Disorders*, 15, 11-20.
- Lewinson, P. M., Redner, J. E., y Seeley, J. R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Argyle, y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.141-169) Oxford, England: Pergamon Press.
- Lintunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 41.
- Loland, N. W. (2000). The aging body: Attitudes toward bodily appearance among physically active and inactive women and men of different ages. *Journal of Aging and Physical Activity*, 8, 197-213.
- López-Ibor, J. J., y López-Ibor Aliño J. J. (1974). *El cuerpo y la corporalidad*. Madrid: Gredos.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

- Markus, H (1977). Self-schema and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 27-58). Leeds: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith, I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 390-407.
- Marsh, H. W., y O'Neil, R. (1984). Self description Questionnaire III (SDQIII): the construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self- concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W (1987). The hierarchical structure of selfconcept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-26,
- Marsh, H. W. (2001). *A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research*. Paper presented at 10th World Congress of Sport Psychology, May, Greece.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90) New York: Wiley.
- Martinek, T., y Karper, W. (1982). Entry level motor performance and self-concept of handicapped and nonhandicapped children in mainstreamed physical education classes: A preliminary study. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1002.

- Martínez, E., Toro, J., Salamero, M., Blecua, J., y Zaragoza, M. (1993). Influencias socioculturales sobre las actitudes y conductas femeninas relacionadas con el cuerpo y la alimentación. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 2, 51-65.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis de Licenciatura. Valencia: Universitat de València.
- Mumford, D. M., y Whitehouse, A.M. (1988). Increased prevalence of bulimia nervosa among asian schoolgirls. *British Medical Journal*, 297, 718.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas.
- Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G., García, F., y Gutierrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma-A. Manual*. Madrid: TEA.
- Mutrie, N., y Parfitt G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people. In S. Biddle, J. Sallis y N. Cavill (Eds.), *Young and Active?* (pp. 49-68). London: Health Education Authority.
- Myers, P., y Bicoca, F. (1992). The elastic body image. The effects of television advertising and programming on body image distortions in young women. *Journal of Communication*, 42, 108-133.
- Nilson, S., Staff, P. H., y Pruett, E. D. R. (1975). Physical work capacity and the effect of training on subjects with long-standing paraplegia. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, 7(2), 51-56.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-Perception Profile. *Personal Individual Differences*, 14(4), 585-590.
- Pastor, Y. (1998). *Estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M.L (2000). Influence of multidimensional self-concept on health related lifestyle. *International Journal of Psychology*, 35 (3/4), 169.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Atienza, F.L., & García-Merita, M.L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología*, 6.1.1. <http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicología/Pastor/pastor.htm>
- Perpiñá, C. (1989). Hábitos alimenticios, peso e imagen corporal. *Revista de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 6, 303-312.

- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Raich, R. M., Torras, J., y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 22(85), 603-626.
- Richard, K. J., Thompson, J. K., y Coovert, M. (1990). *Development of body image and eating disturbance*. Unpublished manuscript.
- Richards, M. H., Casper, R.C., y Darson, R. (1990). Wight and eating concerns among pre and young adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health Care*, 11 (3), 203-209.
- Rieves, I., y Cash, T. F. (1996) Social developmental factors and women's body image attitudes. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 11,63-78.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., y Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.
- Schur, E. A., Sanders, M., y Steiner, H (2000). Body dissatisfaction and dieting in young children. *International Journal of Eating Disorder*, 27(1), 74-82.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441..
- Sinha, P.D. (1993). *Developing positive health lifestyle in schoolchildren*. Project Lifestyle. Jamaica: Caribbean Food & Nutrition Institute - Regional Office of the World Health Organization.
- Soares, A. T., y Soares, L.M. (1979). The Affective Perception Inventory-Advanced Level. Trumbell, C.T.: Also.
- Sonka, J.J. & Bina, M.J. (1978). Cross country running for visually impaired young adults. *Visual Impairment and Blindness*, 72(6), 212-214.
- Sonstroem, R. J. (1978). Physical estimation and attraction scales: rationale and research. *Medicine and Science in Sports*, 10, 97-102.
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L., y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29-42.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults. An examination of the Physical Self-Perception Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 207-221.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 3-26). Champaign: Human Kinetics.

- Sosen, J. C. (1993). Body image disorder: Definition, developmental and contribution to eating disorders. In J. H. Crowther, S. E. Hobfoll, M. A. P. Stephens, y D. L. Tennebaum (Eds.), *The etiology of bulimia: the individual and family context*. Washington, DC. Hemisphere.
- Strauman, T. J., y Glenberg, A. M. (1994). Self-concept and body-image disturbance: Which self-beliefs predict body size overestimation?. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 105-125.
- Striegel-Moore, R. H., y Kearney-Cooke, A. (1994). Exploring parents' attitudes and behaviours about their children's physical appearance. *International Journal of Eating Disorders*, 15, 377-385.
- Striegel-Moore, R., McAvay, G. y Rodin, J. (1986). Psychological and behavioural correlates of feeling fat in women. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 935-947.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire) al castellano*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., y Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's self-perceptions using a adapted Physical Self-Perception questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 133-152.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.
- Zulaika, L. M. (1999). *Heziketa fisikoa eta autokontzeptua. Erlaziozko analisisa eta autokontzeptu fisikoaren hobekuntzan eskuharte egitarau baten efikazia*. Tesi doktora. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

**APORTACIONES A LAS  
DÉCIMAS JORNADAS DE  
PSICODIDÁCTICA**

**2.- OTRAS APORTACIONES**



# La imagen corporal en relación con los TCA en adolescentes vascos de 12 a 18 años

---

**Ramos, P (1); Pérez de Eulate, L (2); Liberal, S (3); Latorre, M (4)**

(1) *Facultad de Farmacia. UPV-EUH. Vitoria-Gasteiz.*

(2) *Escuela de Magisterio. UPV-EHU. Vitoria-Gasteiz*

(3) *Psicóloga. Campaña “Salud@ la vida”. Obra Social Caja Vital Kutxa.*

(4) *Diploma en Nutrición y Dietética. Campaña “Salud@ la vida”. Obra Social Caja Vital Kutxa*

Los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCA) (anorexia, bulimia, vigorexia, ortorexia) se encuentran estrechamente relacionados, como causa y/o efecto, con las modificaciones de la imagen corporal. Por ello la distorsión de ésta es considerada como un criterio de diagnóstico en los TCA. Conocida esta relación hemos estudiado diferentes aspectos relacionados con la imagen corporal en jóvenes vascos: al 47% les gustaría estar más delgados; el 16% considera que la ropa le estaría mejor con una talla menos; el 37% considera que los jóvenes de su entorno pesan menos que ell@s; se ha encontrado errores cognitivos con respecto al peso de los adolescentes de la misma edad en un 29%; en lo que concierne a la presión familiar el 79% responde recibir algún tipo de presión; el 53% estaría dispuesto a adelgazar para mejorar su imagen física; siendo más las mujeres (63%) que los hombres (44%). Estos datos muestran la relevancia que nuestros jóvenes aportan a la imagen corporal y su valor como factor predisponente, en muchos casos, a los TCA.

Palabras clave: *Imagen corporal, adolescencia, pensamiento del alumnado, factores de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria.*

## 1. INTRODUCCION

Los trastornos del comportamiento alimentario (anorexia, bulimia, vigorexia, ortorexia) son hoy algunas de las enfermedades crónicas más frecuentes en adolescentes y mujeres jóvenes. Entre los trastornos más comunes en los adolescentes están la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa (AN y BN). Aunque los trastornos de AN y BN diagnosticados arrojan cifras entre un 1 y un 4% (Romy, 2002), la Asociación de Prevención de la AN (Adaner) refiere un aumento de casos de desmayo y de alumnos que van en ayunas al colegio. Es decir que son mucho más los casos de adolescentes que presentan algunos de los síntomas típicos (síntomas parciales o “subclínicos”) de tales trastornos pero no cumplen los criterios de diagnóstico en su totalidad (del Rio y cols.,2002). Asimismo no todos los jóvenes que hacen dietas de control del peso desarrollaran un TCA.

Es necesario distinguir entre aquellas condiciones que favorecen su aparición o factores predisponentes (demandas socioculturales, factores biológicos y de personalidad), los que están inmediatamente relacionados con su aparición o factores precipitantes (pubertad, traumas, la auto evaluación basada únicamente en el peso, la figura o apariencia., baja autoestima) y los factores perpetuantes (logros conseguidos, control) que actúan manteniéndolo. De entre todos los factores de riesgo, los relacionados con la insatisfacción corporal y la preocupación excesiva por el peso son considerados como elementos clave en la psicopatología de los TCA (Rodríguez y Beato, 2002; del Rio y cols. 2002).

La preocupación por la imagen corporal tiene un origen multifactorial (psicopatológico, sociocultural y familiar). Las influencias socioculturales que idealizan modelos de hombre y mujer, difíciles de conseguir, llevan a distorsiones cognitivas respecto al propio peso y a deseos de cambio. Otro factor también destacado por la literatura científica es la presión de los amigos y la influencia de la madre, así se observa que las mujeres con amigas o madres que siguen dietas son más propensas a sufrir trastornos alimentarios. La preocupación por la imagen trae como consecuencia el deseo de adelgazar, en definitiva conductas de control del peso.

La importancia del peso y en particular del cuerpo viene definida por el hecho de que su percepción **explica** al menos **el 25% de nuestra autoestima**. Hay personas que sufren por su imagen corporal; se perciben mal, sintiendo pena, rabia, ansiedad, asco, etc. Piensan de sí mismas cosas horribles y evitan hacer muchas cosas por disimular o mejorar su defecto. Y esto es independientemente de lo que los demás les digan, aun y cuando sea comprobable.

Dentro de la imagen corporal hay que destacar que cada uno piensa, siente y actúa en base a su imagen corporal: no es lo que ven los demás; no es una foto interna de nosotros mismos; no es sólo lo que pensamos y/o sentimos de nuestro aspecto; no es sólo cómo nos comportamos con nuestro propio cuerpo. Todos en algún momento nos hemos sentido bien y mal teniendo como consecuencia comportamientos diferentes.

Por tanto, la imagen corporal tiene tres componentes (gráfica 1):

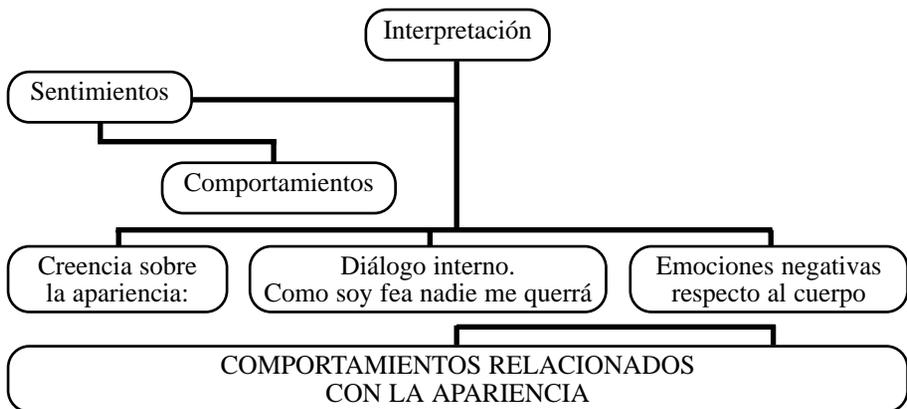
1. La **percepción** de todo el cuerpo y de cada una de sus partes. Es la fotografía interna que generamos de nuestro cuerpo que en los TCA está sobreestimada.: “estoy hecha una vaca”. Realizamos una interpretación de lo que observamos.

2. Lo **subjetivo (cognitivo-afectivo)** referido a actitudes, sentimientos (de ansiedad, de preocupación, etc.), cogniciones (pensamientos positivos de satisfacción o negativos de insatisfacción) y valoraciones (expectativas generadas respecto a la consecución o no de logros en base a la imagen corporal) que despierta el cuerpo, principalmente el tamaño corporal, peso, partes del cuerpo o cualquier otro aspecto de la apariencia física. Bastantes estudios sobre los TCA han hallado insatisfacción corporal con expectativas negativas

3. La **conducta** que deriva de la percepción y sentimientos asociados; qué hacemos en función de lo que pensamos y sentimos; actuaciones generadas en relación a nuestro cuerpo, que en los TCA está relacionado con la forma de alimentarse

Tener una buena o mala imagen corporal influirá decididamente en nuestros pensamientos, sentimientos, y conductas, y, no sólo en las nuestras, sino en la manera en cómo nos respondan los demás. Desde luego, la imagen corporal no es fija ni inamovible, sino que puede variar a lo largo de la vida. Así cuando mayor anclaje toma es en la infancia y adolescencia (alrededor de los 2 años los niños se reconocen en el espejo), pero se mantiene por diversas circunstancias y maneras de interpretar en ese momento concreto.

## GRÁFICA 1



En los TCA los comportamientos relacionados con la apariencia se acentúan, y realizan un estilo de vida alrededor de su preocupación corporal: mirarse al espejo; arreglarse mucho tiempo; “camuflar” defectos: siempre de negro o una ropa determinada, etc.; centros de estética; mucho ejercicio físico; continuas mediciones; alteraciones alimentarias: dietas.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es conocer la importancia de algunos aspectos cognitivos y socio familiares relacionados a la insatisfacción con la imagen corporal que tienen los adolescentes (12-18 años) vascos, y conocer la frecuencia con que observan conductas de riesgo relacionados con el control del peso, así como comprobar si existen diferencias de género.

## 3. METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado en el año 2003, encuestando a 4657 adolescentes vascos entre 12 y 18 años (2406 chicas y 2251 chicos), siendo aproximadamente el 50% alaveses.

El cuestionario estaba basado en el BSQ ( Body Shape Questionnaire de Cooper and cols, 1987) que mide la insatisfacción con la imagen corporal y el EAT (Eating Attitudes Test de Garner and Garfinkel 1979). De ellos se seleccionaron y adecuaron los ítems relacionados con los siguientes aspectos:

Factores relacionados con el control del peso:

- Actitud hacia la comida
- Dietas
- Restricción del aporte calórico
- Realización de ejercicio para adelgazar

Factores relacionados con la autoimagen:

- Distorsiones cognitivas (creencias; diálogo interno; etc.)
- Percepción y sentimientos generados: deseos de cambio corporal
- Presión social

## 4. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Aspectos relacionados con el control del peso (tabla I)

Actitud negativa hacia la comida: el estudio ha detectado que un 19% de la población adolescente vitoriana considera una obligación el acto de comer. Esta valoración es un factor de riesgo de trastornos alimentarios (anorexia). Además, se acrecienta en las mujeres, que llegan a un 22% frente al 16 % de los varones. Si lo comparamos con el 3'8% encontrado por Romay (2002) en adolescentes entre 11-16 años, nos parecen nuestros porcentajes altísimos y dignos de ser tenidos en cuenta en las acciones educativas.

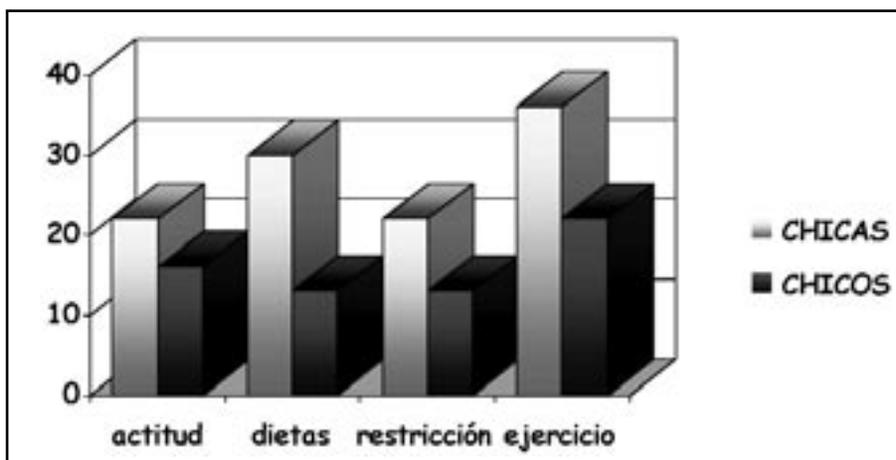
Realización de dietas: en nuestro estudio un 21% de adolescentes han realizado una o varias dietas para perder peso, porcentaje que se encuentra entre los encontrados por otros autores ( Romay, 2002; Baile y Garrido, 2002). En el estudio de Romay (2002) un 34% de los adolescentes (11-16 años, y en del de Baile y Garrido( 2002 ) un 19% de adolescentes entre 15 y 17 años. En nuestro estudio son más las chicas (30%) que han hecho dieta que los chicos (un 13%). Esto concuerda con otros estudios (Del Rio, 2002; Romay, 2002) que indican que las adolescentes

hacen más dietas que los hombres.

**Restricción del aporte calórico:** en nuestro estudio un 22% de chicas no comen alimentos que engordan. Este dato es muy inferior al 66% de chicas adolescentes que manifiestan no comer alimentos que engordan en el estudio de Baile y Garrido (2002)

**Realización de ejercicio:** hemos encontrado que un 29% de adolescentes han realizado ejercicio para adelgazar. Este dato se encuentra entre los detectados por Romay (2002) y Baile y Garrido (2002). En el primero un 10% de adolescentes ha hecho ejercicio con el fin de adelgazar y Baile y Garrido (2002) indican que un 42% de adolescentes de 4º de ESO (15-17 años) realiza ejercicio físico para adelgazar. Respecto a la diferencia entre sexos, en nuestra investigación el porcentaje de mujeres (36%) es mayor que el de hombres. Estos datos no coinciden con los Del Rio (2002) en el que el porcentaje de hombres y mujeres era similar.

**TABLA I**



## 4.2. Aspectos relacionados con la autoimagen (Tabla II)

### 4.2.1. Aspectos cognitivos

En relación con la insatisfacción con la propia imagen, hay un mayor porcentaje de mujeres que no acepta su imagen corporal (37% de mujeres muy insatisfecha/insatisfecha frente al 15% de hombres). Nuestro estudio es coherente con los datos de los otros estudios (Baile y Garrido 2002; Rodríguez y Beato 2002; y Díaz y Blanquez, 2001), en que existe un mayor porcentaje de mujeres respecto al de hombres que no acepta su imagen corporal y se siente insatisfecha con la misma.

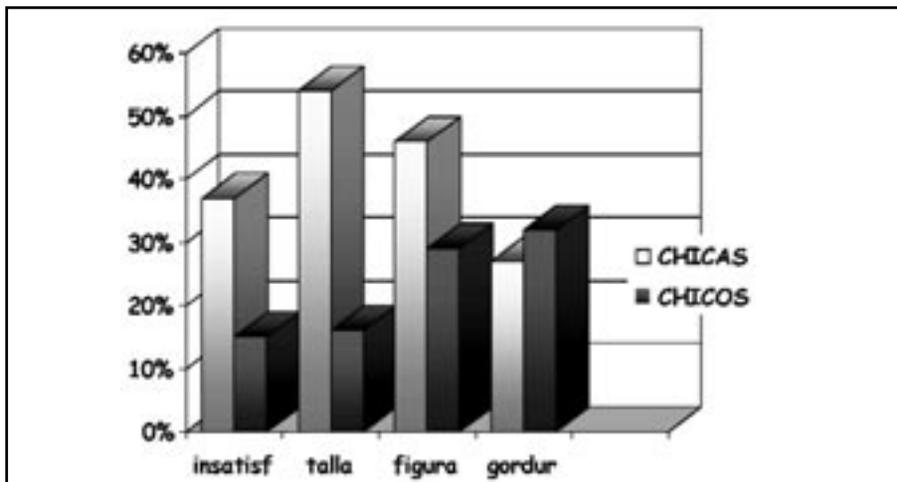
Así mismo, un 35% considera que la ropa le estaría mejor con una talla menos, siendo mucho más elevado el número de mujeres que lo piensan que el de hombres (hombres 16% y mujeres 54%).

Al pedirles que estimarán si a los demás les gustan los que pesan menos que él o ella, un 37% considera que sí. Dicha estimación fue significativamente más elevada en mujeres (46%) que en hombres (29%). A pesar de todo, los porcentajes de

estos errores son inferiores a los detectados en otras poblaciones como los adolescentes entre 11-16 años estudiada por Romay (2002).

Un 29% de los adolescentes se ven gordos cuando en los datos reales esto no es así. Habiendo una diferencia solo de un 5% entre hombres y mujeres que creen que pesan menos que ellos.

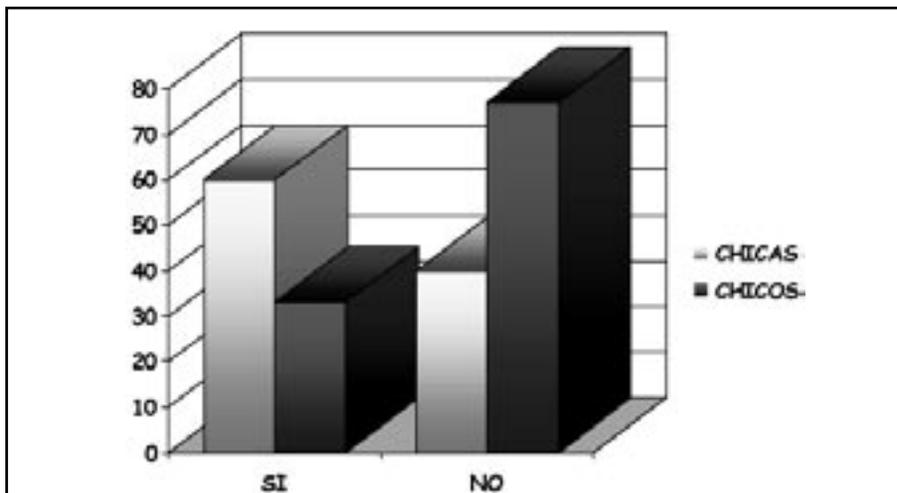
**TABLA II**



#### 4.2.2. Deseos de Cambio Corporal (Tabla III)

Respecto a los deseos de cambio corporal, hay que destacar que más de la mitad (un 60%) de nuestras adolescentes manifiestan un deseo de cambiar su imagen. Sin embargo, como ya hemos indicado anteriormente, no son tantas las que incorporan conductas con objeto de perder peso (dietas, ejercicio, no comer alimentos que engordan o saltarse las comidas). De hecho nuestro dato sobre la realización de dietas nos indica que el 30% de las jóvenes alavesas la han realizado.

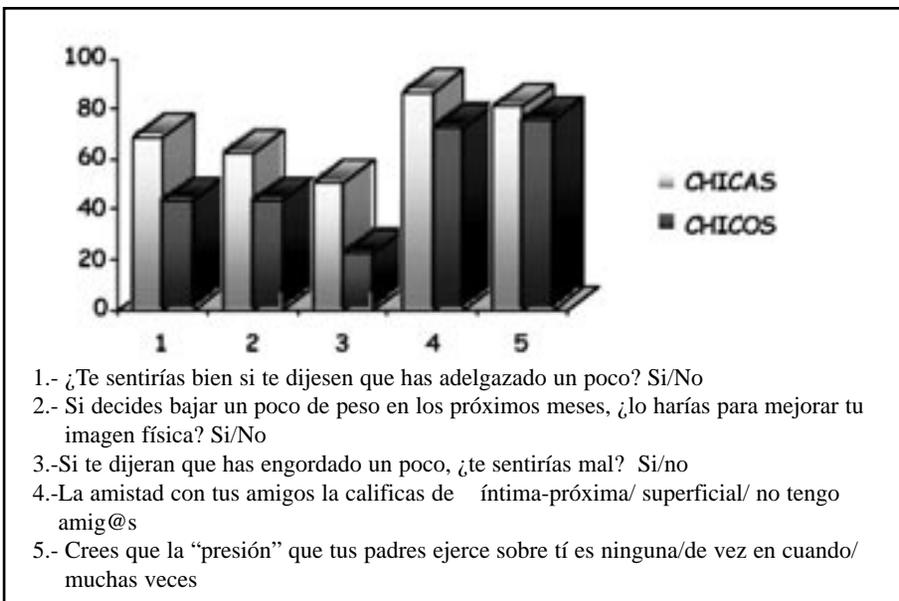
**TABLA III**



### 4.2.3. Presión social (Tabla IV)

Hay muchas más chicas (69%) que chicos (44%) a las que les gustaría que les dijese que han adelgazado. El estar delgados les gusta tanto que más de la mitad de los adolescentes (un 53%) estaría dispuesto a adelgazar para mejorar su imagen física. Siendo más las mujeres (63%) que estarían dispuestas a ello que los hombres (44%)... En coherencia con esto a muchas más chicas (54%) que chicos (23%) a los que no les gustaría que les dijese que han engordado. En lo que concierne a la presión familiar, un 79% han sentido alguna o muchas veces presión, siendo algo mayor la que soportan las mujeres que los hombres. Estos datos son preocupantes si lo comparamos con el estudio de Romay (2002), que encontró que a un 14,2% les agobia la idea de engordar. Es decir que parecen estar menos presionados que los nuestros.

**TABLA IV**



## CONCLUSIONES

### 1) Control de peso

- Las conductas de control del peso las realizan más las mujeres
- Se observa una distorsión cognitiva elevada respecto a la comida:
  - El 19% considera comer una obligación, y el 41% rutina
  - El 22% de las chicas procuren comer alimentos que no engorden (16% los chicos)
  - El 30% chicas han realizado dietas (13% los chicos)
- Destaca la importancia dada al ejercicio físico para adelgazar (el 36% mujeres y el 22% de los chicos)

## 2) Autoimagen

- Es importante el número de mujeres adolescentes (60%) que desean cambiar de imagen y estar más delgadas
- Es significativo el porcentaje de mujeres (63%) que estaría dispuesta a adelgazar para mejorar su imagen física. Comparando con otros estudios es muy elevado (14.2 Romay).
- La situación es claramente más preocupante en las mujeres que en los hombres
- Prefieren escuchar que han adelgazado a que no han engordado
- El estar delgados es tan importante que más de la mitad (un 53%) estaría dispuesto a adelgazar para mejorar su imagen física (siendo más las mujeres.- 63%.- que los hombres.-44%).
- Gran presión sobre la delgadez especialmente femenina
- Una fuente de presión son los padres (79% han sentido alguna o muchas veces presión). Esta dinámica familiar se observa como un factor importante en el desarrollo de los TCA.
- Como aspectos positivos destacar:
  - No tienen una autoimagen tan negativa como en otros estudios similares
  - Las creencias y sentimientos sobre su imagen son erróneas pero los porcentajes son inferiores a los detectados en otras poblaciones
- Cerca de un 25% de los encuestados se encuentran en peligro de sufrir un TCA
- Durante la campaña se han detectado y orientado al tratamiento 13 casos (9 bulimia y 4 anorexia)

## 3) Por todo ello, se necesita:

- Hacer campañas de educación y prevención
- Mejorar la educación alimentaria en el seno de la familia
- Aumentar el nivel comunicativo en las familias (menor presión)
- Realizar una detección precoz del problema.
- Formación de educadores para trabajar desde la educación estos aspectos

## BIBLIOGRAFIA

- Baile, J.I. y Garrido, E. (2002). Autoimagen referente al peso en un grupo de chicas adolescentes. *www.cfnavarra.es/salud*.
- Cooper, F.J.; Taylor, M.J.; Cooper, Z. and Fairbum, C.G. (1987). The development and validation of Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6(4), 485-494.
- Del Rio, C; Borda, M; Torres, I; Lozano, J.F. (2002). Conductas de riesgo para el desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria en preadolescentes y adolescentes. *Rev.Psiquiatria y Psicología del Niño y Adolescente*, 1(2), 1-10.
- Díaz, J. y Blanquez, M.P. (2001). Corporalidad y Síntomas depresivos en adolescentes. *Rev.Psiquiatria y Psicología del Niño y Adolescente*, 1(3), 16-25.
- Garner, D.M. and Garfinkel, P.E. (1979). The Eating Attitudes Test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9, 273-279.
- Kirszman, D. Y Salgueiro, M.C. (2002). *El enemigo en el espejo*. Madrid: TEA.
- Morandé, G. (1999). *La anorexia*. Madrid: Temas de Hoy.
- Perpiñá, C.; Botella, C. Y Baños, R.M. (2000). *Imagen corporal en los trastornos alimentarios. Evaluación y tratamiento por medio de la realidad virtual*. Madrid: Promolibro.
- Raich, R.Mª. (2001). *Imagen Corporal*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, T. y Beato, L. (2002). Factores relacionados con la imagen corporal. Un estudio longitudinal. *Interpsiquis*, *www.psiquiatria.com*.
- Romay, R. (2002). Estudio sobre la anorexia nerviosa en adolescentes de 11 a 16 años. *Interpsiquis*, *www.psiquiatria.com*
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito*. Madrid: Ariel.

*Esta investigación ha sido subvencionada para su realización por la Obra Social de la Caja Vital Kutxa durante el año 2003.*



# Representación social de los estudiantes de Magisterio ante el fenómeno migratorio

---

*Vanesa Rojo Robas*

*Programa de Doctorado de Psicodidáctica. UPV/EHU*

Ante el evidente aumento del número de alumnado inmigrante en los centros educativos de la CAV y la importancia del papel del profesorado ante este nuevo reto, el siguiente artículo plantea conocer la representación que los estudiantes de Magisterio y, por lo tanto, futuros educadores tienen de los inmigrantes, cómo ven que debería responder la escuela y delimitar las variables más significativas que influyen en esta visión.

Palabras clave: *representación social, profesor, escuela, inmigrante.*

It's obvious the increase of the immigrant students at the schools of the Basque Country and the importance of the teacher's role assuming this new challenge. The following article is about the social representation that students of teacher training college and future educators have about immigrants, how the school should answer to this challenge, and finally the definition of the most significant variables influencing this vision.

Key-words: *social representation, educator, school, immigrant.*

## MARCO TEÓRICO

El cada vez mayor número de inmigrantes en nuestro país y, por lo tanto, la presencia de niños procedentes de otras culturas en nuestro sistema educativo nos exige avanzar en el conocimiento de las variables de influencia en la integración del alumnado inmigrante.

Esta visión supone que la integración de este colectivo no es consecuencia exclusiva de sus características personales (edad, anterior escolarización, lengua propia...), sino que debe tener en cuenta también las interacciones de los protagonistas con otros seres sociales (profesores y compañeros) con los que interactúa en el proceso educativo.

Otorgándole al profesorado el papel esencial que tiene en el proceso educativo, el objetivo esencial del estudio que se presenta es conocer la representación social que los estudiantes de Magisterio y, por lo tanto, futuros educadores tienen del fenómeno migratorio. Entendamos la representación social como una organización cognitiva de la información recibida que determina tener una actitud positiva o negativa hacia un hecho concreto (Moscovici, 1984).

Los profesores que tienen alumnos inmigrados en el aula casi con unanimidad afirman que les tratan como a los demás sin que se les ocurra discriminarlos porque no tienen prejuicios racistas. Y es frecuente que los investigadores que se dedican a estos temas interrogándoles sutilmente lleguen a poner al descubierto lo que puede interpretarse como un racismo latente, motivado por:

- Distancia entre el alumno modelo y el alumno inmigrante, debida a que las normas y costumbres de este último son diferentes a la cultura escolar (Vásquez, 1984).
- Los profesores, por simplificación mental, se forman una imagen de cada alumno apenas lo conocen. Son, normalmente, duraderas. Tales imágenes generan unas expectativas sobre sus posibilidades escolares, que acabarán cumpliéndose en la realidad. La clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno son las variables relevantes en la formación de expectativas en el profesorado (Rosenthal y Jacobson, 1980). Las expectativas formadas influyen en el tratamiento del profesor al alumno; el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona. Los alumnos suelen percibir con gran precisión este tratamiento diferencial.
- Carencia de formación intercultural que se une a una sensación de impotencia pedagógica, lo que suele provocar una ambición pedagógica sensiblemente hacia los alumnos minoritarios. Es necesario que el profesorado tome conciencia de su protagonismo como profesional, en la escuela y desde ella, sobre el fracaso o éxito educativo de los alumnos minoritarios.

La presencia de alumnos extranjeros en la escuela se está convirtiendo en un problema pedagógico de primer orden que suscita abundantes preocupaciones. La mayoría de los países que constituyen la Unión Europea han adoptado distintas medidas en relación con estos alumnos. De entre ellas cabe destacar:

- Medidas dirigidas a facilitar la integración de estos alumnos en el sistema escolar:

Entre ellas están en primer lugar todas las que tienen por objeto mejorar su conocimiento de la lengua del país en el que se han instalado.

A ellas se añaden las destinadas a compensar el retraso escolar que sufren la mayoría de estos alumnos simplemente como resultado de su menor conocimiento de la lengua o por otros motivos.

La familiarización con la lengua del país de acogida es con razón la primera medida, pero no deja de provocar discusiones sobre la mejor forma de llevarla a cabo. Países con gran tradición de recepción de emigrantes, como Francia y Suiza, utilizan desde hace mucho tiempo las clases de “acogida” donde el alumno recién llegado se somete a un aprendizaje intensivo del francés y sólo cuando ha alcanzado un dominio suficiente de esta lengua se incorpora a la clase común. Sin embargo, la clase de acogida tiene un inconveniente evidente: si la asistencia a esta clase se prolonga el alumno acumula cada vez un mayor retraso escolar.

En otros países se ha preferido ofrecer como solución a estos alumnos unas clases de lengua especiales para ellos pero introduciéndolos al mismo tiempo en la clase común desde el primer día.

Más allá de las razones pedagógicas en la elección de una de estas dos soluciones intervienen motivos más profundos. La clase de acogida pone por delante el objetivo de la plena integración cultural y destaca el carácter de diferentes de los recién llegados. La incorporación temprana en el aula común destaca el carácter de aceptación de las diferencias que debe tener la escuela y la educación en nuestro tiempo.

- Medidas dirigidas a mantener los rasgos culturales propios y, sobre todo, a mantener y perfeccionar su conocimiento de la lengua de su comunidad de origen:

La enseñanza o el mantenimiento de la lengua materna ha provocado y sigue provocando discusiones.

En los años de la posguerra, la reconstrucción en Alemania y en otros países del norte atrajo a numerosos emigrantes del sur de Europa: Italia, España, Portugal y Grecia entre otros. En aquellos años, los países receptores no sólo abrían su sistema escolar a los hijos de los trabajadores extranjeros sino que les ofrecían la posibilidad de recibir enseñanza de su lengua de origen, enseñanza que muchas veces iba a cargo de profesores enviados por los gobiernos de los países de procedencia. Se daba por supuesto que la emigración de los padres era sólo temporal y que sus hijos no debían perder contacto con su lengua materna para poder continuar sus estudios cuando regresasen.

En la actualidad la idea de que los inmigrantes se instalen en el país de recepción sólo provisionalmente es cada vez menos cierta y a pesar de ello varios países, Alemania y Holanda sobre todo, aceptan que es responsabilidad de su sistema educativo ofrecer a todos los alumnos inmigrados la enseñanza de su lengua de origen.

Otros países en cambio, como Francia, han sido muy reacios a esta idea cuando se trata de inmigrantes con escasos recursos. Los inmigrantes procedentes de países desarrollados y con un buen nivel económico no tienen problema para mantener su lengua de origen porque se trata de una lengua socialmente prestigiada y porque los padres tienen recursos económicos para facilitar a sus hijos las enseñanzas complementarias necesarias.

- Medidas dirigidas a facilitar o a fortalecer el conocimiento mutuo entre los alumnos autóctonos y los inmigrados:

En su forma más simple estas medidas pueden consistir en ofrecer, al margen de los programas escolares, información sobre las variedades culturales de la humanidad y más concretamente de las variedades culturales representadas por los alumnos extranjeros presentes en la escuela.

Pero las medidas pueden consistir también en incluir la información sobre la variedad en los propios programas escolares.

También se puede considerar el ofrecer la enseñanza de la lengua de los alumnos inmigrados como enseñanza optativa para los autóctonos. Es ésta una medida que a menudo se propugna como ejemplo de que diversidad cultural y lingüística del alumnado se puede convertir en un factor positivo en la enseñanza.

- Educación pluricultural:

Desde hace unos años se ha popularizado la idea de que la presencia cada vez mayor en todos los países europeos de residentes extranjeros obliga a orientar la educación en el sentido de preparación para convivir en una sociedad pluricultural y por tanto a proponer una auténtica educación pluricultural.

Con el nombre de educación pluricultural se han propuesto medidas de tipo muy diverso. En un nivel superior la educación pluricultural implica una modificación de los programas escolares y de sus objetivos últimos que deberían dirigirse hacia la construcción de una sociedad pluricultural.

## **INVESTIGACIÓN PREVIA**

En su investigación, Merino (1994), indica las características que influyen en la visión de la sociedad receptora y afirma que los grupos que menos actitudes racistas provocan, son los que se aproximan a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana.

En cuanto a investigaciones sobre actitudes del profesorado hacia los inmigrantes podemos citar la de Calvo Buezas (1990), en la que encuestó a profesores y alumnos acerca de qué grupos étnicos les producían mayor rechazo y en

qué tipo de relaciones (compartir barrio, ser amigos, ser alumnos...). Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: el mayor rechazo es hacia los gitanos, siguiéndoles los árabes, negros y judíos. Los franceses, hispanoamericanos e ingleses reciben el menor rechazo. El rechazo es mayor en las relaciones más íntimas mientras que la relación tener como alumnos a niños de otros países muestra el menor rechazo.

Sobre la misma temática, Siguan (1998) realizó una investigación con el objetivo de estudiar las opiniones y actitudes de los docentes respecto de los alumnos inmigrantes llegando a las siguientes conclusiones: el profesor no discrimina a los inmigrados por serlo, pero también es cierto que por la propia lógica del sistema educativo buena parte de ellos tienden a quedar rezagados respecto a la marcha general de la clase. La actitud en general no discriminatoria significa que la aceptación o el rechazo se hará por razones individuales.

Zimmermann (1978) quiso averiguar el grado de atracción-repulsión de los maestros respecto a los niños en función de su clase social y de su origen étnico, y cómo esta actitud depende de mecanismos de comunicación no verbal. Llegó a las siguientes conclusiones:

- Los profesores prefieren o rechazan a los niños según características de poco peso escolar y sí de orden afectivo.
- Los niños inmigrados y de clase baja son los que se llevan los calificativos de indiferencia, antipatía, repugnancia, seguidos por los niños autóctonos de medios socio-culturales desfavorecidos.
- A los niños inmigrados se les sitúa en guetos psicológicos. Esta marginación afectiva repercute en el aprendizaje escolar.

Rosenthal y Jacobson (1980) coinciden con las conclusiones de Zimmermann y afirman lo siguiente:

- Los profesores, por simplificación mental, se forman una imagen de cada alumno apenas lo conocen. Son, normalmente, duraderas.
- A los niños pobres, minoritarios... se les suele etiquetar negativamente por confrontación con la cultura escolar.
- Tales imágenes desfavorables generan unas expectativas negativas sobre sus posibilidades escolares, que acabarán cumpliéndose en la realidad.

Como investigación realizada sobre actitudes del alumnado autóctono hacia el hecho multicultural en el ámbito escolar podemos nombrar la de Ortega y Mínguez (1991). Los resultados fueron los siguientes: un tanto por ciento elevado(54,4%) de los alumnos manifestaron actitudes positivas hacia la pluralidad cultural, el 67,2% rechazaron la promoción de un Estado uniforme en su cultura y un 50,3% estaban a favor de la promoción y defensa de las minorías étnicas.

Grant y Sleeter (1989) recogieron las opiniones que los profesores de EEUU tenían de la educación multicultural: la mayoría opinaba que la educación multicultural era una buena idea pero muy pocos se mostraron activos a la hora de

llevarla a la práctica. Veían la educación multicultural como algo aparte al currículo y la consideraban como algo de mucho menos valor que otros objetivos académicos.

Así mismo, Alkan y Breede (1989) tomaron las opiniones de profesores de

Holanda, Gran Bretaña, Francia y la RFA acerca del concepto de educación multicultural y su posible aplicación práctica. Los profesores más jóvenes y los más afectados directamente en la enseñanza de alumnos minoritarios tienen actitudes más positivas.

Por otra parte, encontramos investigaciones que demuestran que la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar repercute negativamente en las actitudes del profesorado y, por consiguiente, en el rendimiento académico del alumnado inmigrado. Vásquez (1984) estudió cómo los alumnos extranjeros en la escuela francesa se encuentran en una situación de conflicto entre las normas de conducta que les propone la familia y aquellas que deben adoptar en la escuela y cómo los problemas resultantes de esta contradicción inciden en los comportamientos, representaciones y actitudes de maestros y alumnos.

Devault (1992) llegó a la conclusión de que el mayor éxito escolar de las niñas magrebíes respecto a sus hermanos varones puede explicarse por la mayor sumisión de las primeras y la mayor resistencia de los segundos respecto de las escuelas occidentales.

Wong (1980) opina que la forma de percibir a los alumnos minoritarios viene mediatizada por la idea de alumno modelo. Así, a los alumnos asiáticos se les ve como muy buenos alumnos por su respeto a la autoridad y su conformismo.

En lo referente a formación intercultural, Mahan y Boyle (1981) constatan en estudiantes de magisterio la sensación de incapacidad o falta de preparación para enseñar en escuelas y contextos multiculturales. Los profesores prefieren que otros (maestros de refuerzo, clases especiales...) se encarguen de los alumnos minoritarios.

Jordán, Carbonell y San Román han centrado sus investigaciones en la formación del profesorado como pieza clave de la educación intercultural.

El Colectivo IOE (1993) así como Fresno (1994) apuntan la ausencia de innovaciones curriculares y metodológicas y de modificaciones en el proyecto educativo y en las programaciones de aula que puedan provocar una mejor integración escolar del alumnado inmigrante.

Diversas investigaciones (Tomlinson,1983; Solomon,1992; Bartolomé,1994) señalan que los niños inmigrantes se relacionan esencialmente con miembros de su propia minoría.

Serra (2001) investigó sobre las relaciones interétnicas en un instituto catalán y la violencia que estas podían generar. Llegó a la conclusión de que la nacionalidad, la distinción entre los que se identificaban como catalanes y los que lo hacían como españoles, no generaba exclusión. En cambio, el ser inmigrante sí que era un motivo de exclusión. En relación con la violencia racista, este término resulta engañoso ya que por él entendemos que los que la practican lo hacen motivados por un racismo

extremo pero en él intervienen otras variables y los alumnos que la practican no son los más racistas.

Finalmente, Besalú, Fullana, López, y Vilá (2001) investigaron sobre el éxito/fracaso escolar del alumnado de origen africano en la provincia de Gerona y en qué medida influyen factores sociales, familiares, escolares y personales. En términos de resultados académicos, los de este colectivo de alumnos eran significativamente peores.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

### **Muestra**

La muestra seleccionada la conforman 143 estudiantes de primero de Magisterio de las escuelas de magisterio de Bilbao y Vitoria. Los sujetos seleccionados pertenecen tanto al modelo de castellano como al modelo de euskera.

### **Instrumentos**

La pesquisa de campo se ha llevado a cabo mediante cuestionario. Este cuestionario partía de la recogida de información personal: edad, sexo, localidad de residencia y si se considera nacionalista o no nacionalista, y proseguía observando qué es para los futuros educadores un inmigrante, cómo lo caracterizan, cómo ven su integración, por qué creen que existe la inmigración, si la consideran positiva ó no y cómo debería actuar el sistema educativo para hacer frente a esta nueva realidad... En todas las preguntas he hecho distinción entre inmigrante voluntario e involuntario, considerando el primero como aquél que viene por motivos laborales, sin la apremiante necesidad de cambiar de país para poder sobrevivir y el involuntario como aquél que, no por deseo propio, se ve obligado a abandonar su lugar de origen para conseguir una mejora de condiciones de vida.

### **Procedimiento**

El primer paso fue el buscar una muestra de sujetos cuya información me fuese valiosa y accesible. Me decidí por estudiantes de magisterio porque van a ser futuros educadores y los que se van a tener que enfrentar a la nueva situación de interculturalidad en las aulas.

Elaboré un cuestionario de preguntas abiertas con el que he pretendido obtener una amplitud de respuestas que me ayude en el futuro a la realización de un cuestionario cerrado que determine las diferentes representaciones sociales que hay de la inmigración y de los inmigrantes. Lo apliqué entre los estudiantes.

Una vez categorizadas las respuestas, las inserté en una base de datos e hice su análisis mediante el programa SPSS. El estadístico empleado para ver el tipo de relación (significativa o no significativa) entre las variables ha sido el chi-cuadrado. Posteriormente, para la reducción y exposición visual de los datos pretendí utilizar el análisis de correspondencias o el escalamiento óptimo pero debido a que en algunas categorías de las variables hay muy pocos sujetos, no eran los adecuados. Por lo que me decidí a exponer los datos significativos a través de histogramas.

Después de la elaboración de los histogramas, el siguiente y último paso fue extraer los resultados e interpretarlos.

## **RESULTADOS**

Según los cuestionarios pasados a los estudiantes de magisterio, las variables que más influencia tienen a la hora de tener una concepción u otra sobre la inmigración y los inmigrantes son la ideología, la localidad donde se vive y el modelo de estudio.

Con respecto a la variable modelo de estudio, los estudiantes de magisterio del modelo euskera caracterizan en gran medida al inmigrante voluntario con dinero y vacaciones y al involuntario con pobreza y relacionan su venida con búsqueda de trabajo. Por su parte, los estudiantes de modelo castellano identifican, en un porcentaje superior que los de euskera, al inmigrante voluntario con feliz y al involuntario con rechazo social y con conflictos.

Siguiendo con esta misma variable y con respecto a la visión que tienen tanto del inmigrante voluntario como del involuntario, los estudiantes de euskera podemos afirmar que se inclinan a considerar que el inmigrante voluntario viene por propia voluntad y de vacaciones, mientras que el inmigrante involuntario viene motivado por la necesidad económica. Los estudiantes de castellano visionan, en mayor medida que los de euskera, al inmigrante con motivo laboral.

En lo referente a la variable ideología, los estudiantes que se consideran nacionalistas opinan que la inmigración existe por la existencia de problemas en el país de origen mientras que los identificados como no nacionalistas opinan, un 10'4% por encima que los nacionalistas, que el fin de la inmigración es el mejorar el nivel de vida.

La variable localidad nos muestra que un alto porcentaje(73,3%) de los residentes en Gipuzkoa opina que la inmigración existe para mejorar el nivel de vida y un muy escaso porcentaje(6'7%) opina que sea debida a las diferencias económicas entre países.

Por otra parte, un porcentaje significativo(34'3%) de los residentes en Bizkaia opina que la inmigración es debida a la existencia de problemas en el país de origen.

## **CONCLUSIONES**

Según podemos apreciar en los resultados obtenidos y atendiendo a la hipótesis: “influencia del modelo lingüístico sobre la representación social del inmigrante”, podemos afirmar que sí que existe una clara relación entre ambas variables. Esta relación la podemos interpretar afirmando que el pertenecer a un modelo u a otro lleva implícito un modelo familiar, unas relaciones sociales; estilos de vida diferentes lo que implica tener distintas concepciones sobre determinados temas.

Por otra parte, la variable ideología vemos que tiene influencia sobre por qué pensamos que existe la inmigración. El tener una ideología nacionalista o no nacionalista determina el por qué. Es una relación esperada ya que el posicionamiento político nos hace dar unas razones u otras al por qué de distintos acontecimientos.

No apreciamos una relación significativa entre las variables ideología y visión del inmigrante. El País Vasco no ha sido una zona con alto índice de inmigración lo que ha hecho que los partidos políticos no recojan a los inmigrantes en sus programas políticos, esto provoca que sus votantes no tengan una visión acerca de ellos.

El no encontrar relación entre modelo lingüístico y las razones de la inmigración, nos puede hacer pensar que el motivo de que los alumnos no tengan un claro posicionamiento al respecto pueda ser debido a que es un tema muy poco trabajado en el sistema educativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Gerona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Calvo Buezas, T. (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- Calvo Buezas, T. (2001): *Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios*. Madrid: Complutense.
- CIDE (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte.
- CIDE (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, J.(1994). *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Tolosa.
- De Lucas, J. (1994). *El desafío de las fronteras*. Madrid: Temas de Hoy.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Eiser, R. J. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Essombra, M. A. (1994). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- García Castaño, F.J.;García-Cano Torrico, M. (1997). *El racismo pensado. Discursos racialistas entre profesionales de la educación*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (1998). *Actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Lluch i Balaguer, X. y Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: CIDE.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación*, 3, 47-58.
- Ruiz de Olabuenaga, J.I. (2000). *Inmigrantes*. Madrid: Acento.
- Serra, C. (2002). El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 77-82.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lérida: Educació i Món Actual.
- Sorman, G. (1993). *Esperando a los bárbaros*. Barcelona: Seix Barral.
- Vasquez, A. (1984). Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.
- Wieviorka, M. (1992). *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand.

# Utilización del museo de ciencias como recurso didáctico en educación social.

---

*M. Cuesta, M.P. Díaz, I. Echevarría y M. Morentin*

*Escuela Universitaria de Magisterio. Bilbao*

Las investigaciones realizadas en los últimos años en los museos y centros de ciencia presentan a éstos como contextos de aprendizaje no formales, en los cuales la interactividad juega un papel importante. Entre los aspectos más investigados podemos citar los factores que favorecen el aprendizaje en dichos centros, como son la preparación de la visita, el personal de apoyo o las estrategias de comunicación, entre otros. Para comparar estos resultados con los obtenidos en el Miramón Kutxaespacio de la Ciencia de San Sebastián, se ha realizado un pequeño estudio con los estudiantes de la diplomatura de Educación Social que realizaron una visita al citado museo.

Palabras clave: *Centros de ciencia, Recursos educativos, Aprendizaje.*

In the last years the research in the Museums and Science Centers show these institutions like a no-formal learning context, where the interaction plays a important role. Important factors that have influence in learning are: visit preparation and guides and communication strategies in general. In these paper we analyse these topics in a visit to Science Center of Miramóm Kutxa- Espacio (San Sebastián) with students of Social Education of University of Basque Country.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en los museos tiene características especiales ya que es un proceso espontáneo, individualizado, que no puede ser impuesto al visitante. Esto, que se puede afirmar de cualquier tipo de museo, es especialmente aplicable a los centros de ciencia ya que uno de sus objetivos es promover la cultura científica del público en general.

Las investigaciones realizadas en los últimos años presentan a estos centros como un recurso de aprendizaje no formal, llamado a tener un papel relevante en el siglo XXI.

Con el objetivo de aportar nuevos datos a estas investigaciones hemos realizado un pequeño estudio a posteriori de una visita preparada y guiada al Miramón Kutxaespacio de Donostia, con el alumnado de la diplomatura de Educación Social que cursaba la asignatura de “Museos de la ciencia y su función social”, tanto con el grupo que recibía la docencia en castellano como con el grupo de la línea bilingüe.

## PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA

Nuestro interés se centraba en comparar los resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas en museos europeos o americanos<sup>1</sup>, con las valoraciones realizadas por nuestro alumnado tras una visita al centro de ciencia Miramón.

Previamente a la realización de la visita hicimos una preparación de la misma, consistente en la presentación, por parte de las profesoras, de algunos artículos de prensa en los que aparecían explicaciones sobre el centro, los planos del museo, fotografías de algunos módulos y salas, la guía didáctica del museo, información específica sobre los fenómenos científicos implicados, etc. Los objetivos de esta sesión eran varios: informar sobre las características del centro a visitar, proporcionar información complementaria para facilitar el aprendizaje significativo, organizar la visita y concretar los objetivos de la misma y evitar, en la medida de lo posible, el “factor sorpresa” que hace que una parte del tiempo de la visita se dedique a situarse y orientarse en el centro, ralentizando e incluso impidiendo la participación interactiva que se pretende<sup>2</sup>.

El día previsto para la visita acudimos al Kutxaespacio y todo el alumnado asistió a una sesión del Planetario, para posteriormente realizar la visita guiada al Centro. Para dicha visita el alumnado fue repartido en varios grupos (20 personas por grupo) y cada grupo, acompañado de una guía, realizó la visita aproximadamente en una hora. Hay que señalar en este punto que en este tiempo no se visitaron todas las salas del museo, por lo que al terminar se les dio opción a los alumnos y alumnas para visitar el resto del centro de forma libre.

<sup>1</sup> Un resumen de estas investigaciones se puede consultar en PEREZ, C., DÍAZ, M. P., ECHEVARRÍA, I., MORENTIN, M., CUESTA, M. (1998) Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje. Universidad del País Vasco. Bilbao.

<sup>2</sup> KUBOTA, C.A./ OLSTAD, R.G. (1991) “Effects of novelty-reducing preparation on exploratory behavior and cognitive learning in a science museum setting”. *Journal of research in Science Teaching*, vol. 28, nº 3, 225-234

La semana siguiente se pasó al alumnado un cuestionario para conocer sus valoraciones sobre algunos aspectos que habían sido previamente seleccionados para la realización de este trabajo, y que a continuación explicamos.

La muestra se componía de 40 alumnos y alumnas, chicas en su mayoría como corresponde a la tendencia en los estudios de educación, que visitaban el museo por primera vez (sólo 6 lo conocían ya). También queríamos conocer su nivel de estudios en al área de la física, ya que la mayoría de los fenómenos implicados en los módulos del museo hacen referencia a conceptos relacionados con dicha materia.



Como hemos comentado anteriormente, los resultados de las investigaciones realizadas en estos últimos años indican que el aprendizaje que se realiza en los museos y centros interactivos de ciencias tiene características especiales, debido sobre todo a que se desarrolla en un contexto no formal de aprendizaje: es un proceso espontáneo, que no puede ser impuesto al visitante, e interactivo, en el cual no sólo se reafirman los procedimientos más básicos de manipulación, coordinación, etc. sino que también se trabajan aspectos de reflexión y búsqueda de información, entre otros. Como muchos autores indican esta interactividad no es sólo “hands-on” sino también “minds-on”<sup>3</sup>.

Además, en las visitas a centros de ciencia, adquieren gran importancia las relaciones sociales ya que generalmente se interactúa en grupo, se comentan las experiencias, se visiona la implicación de otros visitantes, etc.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los aspectos más investigados hasta ahora inciden en si el aprendizaje ocurre o no y en caso afirmativo, cuáles son los factores que tienen mayor influencia en dicho aprendizaje. Los resultados indican que, aunque aparentemente los visitantes -

<sup>3</sup> WAGENSBERG, J. (2000) “Principios fundamentales de la museología científica moderna” Alambique nº 26, 15-19.

sobre todo si son niños- están jugando y disfrutando, **el aprendizaje se produce**. La oposición juego/ aprendizaje no es real; el juego forma parte del proceso de aprendizaje de la infancia y en edades superiores, sigue siendo motivador en cualquier área del conocimiento. La interacción supone diversión en muchos casos, pero el aprendizaje también se produce de forma lúdica y divertida<sup>4</sup>. Sin embargo, conviene señalar que dicho aprendizaje no se construye de forma equivalente en todas las áreas.

En el área cognitiva se aprenden hechos, conceptos, fenómenos, ... es decir, el “qué”, el “cómo” y el “por qué” de algunos fenómenos naturales. En una visita a un centro de ciencia se puede aprender el “qué”, es decir, el fenómeno implicado y a veces, el “cómo”, si existe personal de apoyo ó explicaciones adecuadas; sin embargo, el “por qué” se podrá aprender a largo plazo en la escuela o en visitas posteriores.

Respecto al área procedimental son las habilidades manipulativas, la coordinación, la reflexión, la búsqueda de información, etc. los procedimientos más trabajados, si bien es en el área afectiva dónde mayor influencia pueden tener los centros de ciencia. Por un lado, mejoran las actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje tras una visita a un centro de estas características; por otro, la autoestima, la confianza en las propias posibilidades, la cooperación, etc. se ven también favorecidas.

En nuestro estudio hemos seguido también esta línea para poder comparar los resultados obtenidos. Así, las preguntas 2, 3 y 9 del cuestionario (ver anexo) iban dirigidas a conocer la opinión del alumnado sobre su propio aprendizaje.

Las conclusiones obtenidas tras analizar todas las respuestas han sido las siguientes:

- Todos reconocen que han aprendido algunos contenidos conceptuales y los recuerdan bien.

- Sus preferencias carecen de uniformidad, abarcando un amplio número de módulos. Sin embargo, aquellos que eran más lúdicos si son muy recordados, como los del área de Percepción, Luces y Sombras, etc.

- Cada miembro de la muestra se detiene en una experiencia determinada, de donde concluimos que es un aprendizaje individualizado.

- La visita a este Centro de Ciencia favorece tanto la curiosidad científica, como la creatividad, así como una actitud positiva hacia la ciencia.

Otro de los aspectos que nos interesaba destacar era cómo se producía dicho aprendizaje. Si bien es un tópico aceptado que los centros interactivos son centros de aprendizaje social<sup>5</sup>, en algunas de las investigaciones revisadas aparecen resultados dispares, ya que en las visitas individuales los adultos son reacios a incorporarse a un grupo para interactuar; sin embargo, en las visitas grupales, el aprendizaje se ve

<sup>4</sup> YAHYA, I. (1996) “Mindful Play! Or Mindless Learning! Modes of exploring Science in Museums” en S. PEARCE (ed.) Exploring Science in Museums. London: Athlone, pp. 123-147.

<sup>5</sup> CUESTA, M./DÍAZ, M.P./ ECHEVARRÍA, I./ MORENTIN, M./ PÉREZ, C. (2000) “Los museos y centros de ciencia como ambientes de aprendizaje”. Alambique 26, 21-28

reforzado por el comportamiento del grupo, ya que el tiempo de permanencia frente a un módulo aumenta y el intercambio de información entre los miembros del grupo también. En este sentido planteamos la pregunta nº 5 y los resultados son los siguientes:



Observamos, por tanto, que la interacción en grupo es la predominante aunque en ocasiones cada alumno o alumna permanecía más tiempo en alguna de las exposiciones en función de sus intereses personales.

A continuación haremos un resumen sobre los **factores que influyen en el aprendizaje** que se produce en estos centros y compararemos nuevamente los resultados con las conclusiones de nuestro estudio.

#### 1) Preparación de la visita y realización de actividades complementarias

Se puede decir que existe unanimidad entre los investigadores sobre la influencia positiva que tiene la preparación de la visita para el aprendizaje de los contenidos del museo. Dicha preparación puede consistir en la presentación de los objetivos de la visita, el acercamiento a este nuevo espacio de aprendizaje, la verbalización de las ideas previas acerca de algunos contenidos, etc.

Los museos y centros de ciencia dan cada día más importancia a este aspecto, facilitando material didáctico para trabajar en el aula y manteniendo contactos con el profesorado, con el fin de complementar el aprendizaje de los fenómenos científicos analizados en el museo<sup>6</sup>.

En nuestro caso, se realizó una preparación previa a la visita, como ya se ha expuesto anteriormente. Una vez analizadas las respuestas a la pregunta 8 del cuestionario, donde se indagan las concepciones de los alumnos respecto a este tema, podemos afirmar que la preparación de la visita es reconocida por unanimidad, como un factor que facilita el aprendizaje.

<sup>6</sup> ANDERSON, D. y otros. (2000) "Development of knowledge about Electricity and Magnetism during a visit to Science Museum an related post-visit activities". Science Education 84 (5), 658-679.

## 2) Características de los módulos

En nuestras visitas a este tipo de centros hemos observado que los módulos de las exposiciones no atraen de igual forma a todos los visitantes. Mientras en algunas experiencias siempre hay alguien interesándose por ellas, otras no parecen recibir una gran atención del público. Al revisar la bibliografía<sup>7</sup>, encontramos que el estilo de módulo que presenta mayor atracción para los visitantes es el que se caracteriza por la alta interacción y la presentación concreta de los fenómenos implicados.

De los resultados obtenidos en las respuestas a la pregunta número 3, podemos deducir que las preferencias de nuestro alumnado carecen de uniformidad, abarcando un amplio número de módulos. Cada miembro de la muestra se detiene en una experiencia determinada, de donde concluimos que el “poder de atracción” de la mayoría de los módulos de este centro es alto.

## 3) Las estrategias de comunicación

Dentro de este apartado hemos incluido tanto los paneles informativos como los de orientación. Las investigaciones en torno a este tópico nos indican que un 68% del público adulto lee los carteles habitualmente, si bien la longitud del texto más adecuada debe estar entre 25 y 30 líneas, conteniendo únicamente dos o tres mensajes. Según Thomas y Caulton<sup>8</sup>, un título grande y definido orienta al visitante conceptualmente, y unas instrucciones sencillas y claras para manipular el módulo constituyen un requisito esencial para la orientación intelectual.

Indagamos respecto a este tema en la pregunta 4 de nuestro cuestionario. A la vista de los resultados podemos afirmar que los paneles de información son consultados por la mayoría de los alumnos "a veces" y consideran que éstos no invitan a la lectura y que las explicaciones, en general, no son aclaratorias sino complejas y “demasiado científicas”. En la mayoría de los casos, piden ayuda a la guía para poder interactuar.



<sup>7</sup> CUESTA, M. / DIAZ, M.P. / ECHEVARRÍA, I. / MORENTIN, M. / PÉREZ, C. (2002) "Centros interactivos de Ciencia: Su papel en el aprendizaje de la Física" en Aspectos didácticos de Física y Química. (Física)". ICE. Universidad de Zaragoza.

<sup>8</sup> THOMAS, G./ CAULTON, J. (1996) "Communication strategies in Interactive Spaces" en PEARCE, S. (ed.) Exploring Science in Museums, London: Athlone.

#### 4) El personal de apoyo

El estudio llevado a cabo por Bennet y Thompson (1990) en dos museos diferentes llega a la conclusión de que la presencia de un monitor aumenta el tiempo invertido en la exposición así como el número de personas que prestan atención a la misma. Los guías pueden ser un poderoso instrumento para focalizar la atención del visitante en los módulos de la exposición e iniciar con ello el primer paso en el proceso de aprendizaje.



En las respuestas a la pregunta número 7, el alumnado reconoce que el personal de apoyo del museo es una pieza clave para la interacción y comprensión de los módulos. Se considera, por lo tanto, que la formación y la capacidad de comunicación de los monitores/as son muy importantes para la eficacia en el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La mayor parte de las respuestas obtenidas no se han alejado significativamente de lo esperado, a la vista de las investigaciones que habían sido analizadas. Quizá en el apartado de las estrategias de comunicación, las respuestas referentes a que los carteles informativos no ayudan en la realización de las experiencias, han sido las más sorprendentes; en este sentido, hemos podido comprobar que realmente no aportan instrucciones para iniciar la interacción y que la información que proporcionan es, en algunos casos, escasa y/o incompleta para comprender el fenómeno implicado.

Para terminar, queremos destacar que la visita fue calificada como interesante y lúdica por la gran mayoría del alumnado participante (preg. 1 del cuestionario) y que por unanimidad respondieron que deseaban volver al Kutxaespacio de la Ciencia (preg.10); sin embargo, había disparidad de opiniones en el tipo de visita que les gustaría realizar: se obtuvo el mismo número de respuestas para la visita libre y para la visita mixta, mientras que los que deseaban repetir la visita solamente guiada,

fueron pocos. Seguramente el hecho de conocer el centro y los fenómenos científicos implicados hace que las preferencias se decanten hacia una visita más libre e individual, para poder interactuar y reflexionar tranquilamente, aunque más de la mitad del alumnado no quiere prescindir totalmente de la ayuda de los guías.



## ANEXO

### VISITA AL MIRAMÓN-KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA (9-5-2003)

#### ENCUESTA

##### DATOS:

Género: Hombre Mujer

¿Has estudiado física en el Bachillerato, F.P., etc.? Si No

¿Has visitado este museo con anterioridad? Si No

1. Elige dos palabras para definir tu visita: interesante

útil

lúdica

aburrida

pesada

agradable

otras: .....

2. ¿Te ha servido la visita para aprender algunas cosas nuevas? ¿Cuáles?

3. ¿Qué experiencia o módulo recuerdas mejor? ¿Por qué?

4. ¿Has leído las informaciones escritas junto a los módulos? Si No A veces

En caso afirmativo, ¿era suficiente la información aportada para entender el fenómeno?

5. ¿Manipulabas los módulos tú sólo/a o con algún compañero/a?

6. ¿Te pareció interesante la sesión del Planetario? Mucho Bastante Poco

7. ¿Te ayudó la explicación del personal de apoyo del museo?

- a comprender los fenómenos

- a facilitar la interacción con los módulos

- a .....

8. ¿Crees que la preparación de la visita facilitó el aprendizaje de algunos fenómenos?

9. ¿Crees que visitas como ésta pueden favorecer

- una actitud positiva hacia la ciencia y la tecnología?

- la alfabetización científica de los ciudadanos/as?

- la curiosidad científica?

- la creatividad?

- .....

10. ¿Te gustaría volver? Si No

En caso afirmativo, preferirías una visita

- libre

- guiada

- mixta

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, D. y otros. (2000). "Development of knowledge about Electricity and Magnetism during a visit to Science Museum and related post-visit activities". *Science Education* 84 (5), 658-679.
- BENNETT, E./ THOMPSON, E. (1990). "The exhibit interpreter: an attention-focuser in Science Museums". Comunicación presentada en el Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Atlanta.
- CUESTA, M./ DÍAZ, M.P./ ECHEVARRÍA, I./ MORENTIN, M./ PÉREZ, C. (2000). "Los museos y centros de ciencia como ambientes de aprendizaje". *Alambique* 26, 21-28
- CUESTA, M./ DIAZ, M.P./ ECHEVARRÍA, I./ MORENTIN, M./ PÉREZ, C. (2002). "Centros interactivos de Ciencia: Su papel en el aprendizaje de la Física" en *Aspectos didácticos de Física y Química*. (Física)". ICE. Universidad de Zaragoza.
- GRIFFIN, J. (1998). "Learning science through practical experiences in museums". *Intern. Journal of Science Education*, vol 20, nº 6, 655-663
- KUBOTA, C.A./ OLSAD, R.G. (1991). "Effects of novelty-reducing preparation on exploratory behavior and cognitive learning in a science museum setting". *Journal of research in Science Teaching*, vol. 28, nº 3, 225-234
- PEREZ, C./ DÍAZ, M<sup>a</sup>. P./ ECHEVARRÍA, I./ MORENTIN, M./ CUESTA, M. (1998). *Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- THOMAS, G./ CAULTON, J. (1996). "Communication strategies in Interactive Spaces" en PEARCE, S. (ed.) *Exploring Science in Museums*, London: Athlone.
- WAGENSBERG, J. (2000). "Principios fundamentales de la museología científica moderna" *Alambique* nº 26, 15-19.
- YAHYA, I. (1996). "Mindful Play! Or Mindless Learning! Modes of exploring Science in Museums" en S. PEARCE (ed.) *Exploring Science in Museums*. London: Athlone, pp. 123-147.

# La construcción de instrumentos en el aula de Música

---

*Fuensanta Figueroa Figueroa*

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea*

Este artículo tiene como finalidad presentar un estudio que se está realizando dentro del Programa de Doctorado en Psicodidáctica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao de la UPV/EHU y concretamente dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. El interés de este trabajo surge del convencimiento de la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje de la Música y la escasez de trabajos existentes al respecto. En efecto, aunque existen numerosas investigaciones en el campo de la motivación, apenas se ha desarrollado alguna que vincule la motivación con el campo de la Música. Uno de esos escasos trabajos es el de la profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Cristina Arriaga, que acaba de terminar su tesis doctoral, intentando comprender las variables explicativas de la motivación en el campo de la música.

En concreto, el presente trabajo de investigación plantea una experiencia práctica en el aula de música que consiste en observar si hay una mejora en la motivación hacia la música mediante la construcción de instrumentos musicales sencillos por parte del alumnado. Acerca de esta temática, sí existen algunas experiencias e investigaciones previas, aunque pocas de ellas dirigidas a la motivación, que presentamos posteriormente. La construcción de instrumentos con objetos cotidianos es una actividad muy creativa que resulta muy motivadora para los alumnos. El alumno debe planificar cuidadosamente el proceso de elaboración estudiando con detalle todos los pasos de la construcción, desde el principio al fin. En este sentido es una actividad muy adecuada, ya que involucra a los alumnos de una forma directa e inmediata, y hace que se sientan en todo momento protagonistas del hecho musical.

Palabras clave: Motivación, *Construcción de instrumentos musicales*

This article presents one study which is being accomplished within the Doctorate Program of Psycho-didactics at the teaching university school of Bilbao (UPV/EHU), at the Department of didactics of musical, plastic and corporal expressions. The purpose of this task raises from the conviction of the importance that motivation plays for the music learning and, on the other hand, by the shortness of the existing publications according to this. Really, in spite of the large number of investigations on the field of motivations, there's no many that join motivation and music.

One of the few works that aims at this is that of Cristina Arriaga, teacher at the teacher university school of Bilbao at the department of musical, plastic and corporal expressions, who's to finish her doctorate thesis, trying to understand the variables of the motivation at the music field. Exactly, the underlying investigation consists on observe, by means of a practical labour at the music classroom manufacturing simple musical instruments, if that reports an improvement of motivation towards the music learning. According to the subject, there're a few previous investigations, that will be mentioned afterwards, but not oriented to the motivations. As a result, daily used objects have been chosen as elements of the different instruments in order to propose a motivating and creative task to the childrens whose this experiment is directed to. The child must plan the manufacture stages, taking care of this process step by step, from the beginning to the end. Consequently, alumnus become protagonists directly and immediately, taking part of the musical fact.

Key words: *Motivation, Musical instruments manufacture*

## **INTRODUCCIÓN**

El interés de este trabajo surge del convencimiento de la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje de la Música y la escasez de trabajos existentes al respecto. En efecto, aunque existen numerosas investigaciones en el campo de la motivación, apenas se ha desarrollado alguna que vincule la motivación con el campo de la Música. Uno de esos escasos trabajos es el de la profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Cristina Arriaga, que acaba de terminar su tesis doctoral, intentando comprender las variables explicativas de la motivación en el campo de la música.

En concreto, el presente trabajo de investigación plantea una experiencia práctica en el aula de música que consiste en observar si hay una mejora en la motivación hacia la música mediante la construcción de instrumentos musicales sencillos por parte del alumnado. Acerca de esta temática, sí existen algunas experiencias e investigaciones previas, aunque pocas de ellas dirigidas a la motivación, que presentamos posteriormente. La construcción de instrumentos con objetos cotidianos es una actividad muy creativa que resulta muy motivadora para los alumnos. El alumno debe planificar cuidadosamente el proceso de elaboración estudiando con detalle todos los pasos de la construcción, desde el principio al fin. En este sentido es una actividad muy adecuada, ya que involucra a los alumnos de una forma directa e inmediata, y hace que se sientan en todo momento protagonistas del hecho musical.

Los estudios acerca del sonido han gravitado en los trabajos de los educadores constituyéndose en uno de los temas más frecuentados por la educación musical actual. Las investigaciones en psicoacústica, la tecnología al ampliar los marcos de generación de sonido hacia dimensiones insospechadas, nos invitan a participar en este proceso atendiendo a su inclusión en las aulas de música. Las contribuciones de pedagogos, como Murray Schafer ó Violeta Hemsy de Gainza, así como las piezas de compositores contemporáneos como John Cage han sido vitales para incitar a los oyentes a experimentar libremente con todos los sonidos y fuentes sonoras cotidianas que nos rodean. La exploración de sonidos obtenidos mediante la utilización de objetos cotidianos ha conducido a los principales pedagogos musicales a la fabricación de instrumentos más o menos sencillos, contruidos con objetos y materiales usados en la vida cotidiana, que es un procedimiento ideal para ampliar la educación sonora de los alumnos.

## **INVESTIGACIONES PREVIAS**

Veamos ahora las investigaciones más interesantes en lo que se refiere a la construcción didáctica de instrumentos musicales y a aquellas pocas que vinculan la motivación con el campo de la Música. Se describen por orden cronológico.

## Los trabajos de Carmelo Saitta

Uno de los pioneros en este terreno ha sido Carmelo Saitta, aunque sus investigaciones se centraron más en el terreno de la acústica y de la construcción de instrumentos musicales sencillos. Carmelo Saitta comenta que la construcción de “instrumentos informales” cumple una importante función si se piensa que nos puede llevar a la creación de nuevos instrumentos. Lamentablemente, la mayoría de los casos, el instrumento informal, es sólo un objeto que suena, y esto se debe a dos factores: al desconocimiento de la tecnología adecuada para trabajar los diversos materiales y a que no se aprovechan las cualidades acústicas de estos materiales. La fabricación de instrumentos informales, aprovechando materiales de uso cotidiano, y por lo tanto, muy fáciles de obtener, es un aporte desde el punto de vista de la pedagogía musical, y desarrolla la inventiva de quienes participan en la experiencia.

Además, se demuestra que esta tarea obtiene mejores resultados si se lleva a cabo después de incorporar conocimientos suficientes sobre el manipuleo de los diferentes materiales, sobre sus cualidades acústicas, sobre ciertas leyes de equilibrio entre las partes que constituyen un instrumento, y después de una cuidadosa experimentación de las cualidades de aquellos materiales no empleados tradicionalmente.

En otras palabras, el conocimiento de los materiales, aportará el consiguiente enriquecimiento sonoro y el ahorro en costo de materiales. Construir ciertos instrumentos no es una tarea difícil; lo que no resulta sencillo es obtener un instrumento con buen sonido. Para ello es necesario respetar la correspondencia entre las partes que lo componen, del empleo de los buenos materiales y de una buena fabricación. Por todo ello es muy importante tener presente un modelo acústico y llegar a una aproximación al modelo.

## Las investigaciones de Keith Swanwick

Otro investigador importante ha sido Keith Swanwick, que aportó conclusiones importantes acerca de la motivación en el campo de la música. Además relacionó directamente la motivación de los alumnos con los diferentes tipos de profesorado musical existentes, a los que tras numerosos estudios clasificó en tres tipos: Tradicional, Progresista y Multicultural ó Intercultural.

- Profesor tradicional: Es aquel que ostenta el saber y su función consiste en informar al alumnado, que debe interiorizar el conocimiento tal y como se le presenta. Además, suele presentar los temas de manera aislada, desvinculados entre sí, sin establecer ninguna relación entre ellos. Normalmente los profesores de música de este estereotipo atribuyen únicamente importancia al dominio de un instrumento musical y al conocimiento de un repertorio muy amplio de obras maestras. Swanwick demostró en sus investigaciones que este tipo de profesores son desmotivantes para el alumnado.
- Profesor progresista: Este tipo de profesor valora la autoeducación, preocupándose más por los procesos mentales y las habilidades cognitivas

del alumnado. También respeta las necesidades individuales y enfatiza la participación activa del alumnado a través de la interpretación con instrumentos musicales, canto, entrenamiento auditivo, movimiento e improvisación. Swanwick demostró que con este tipo de profesores la motivación de los alumnos mejora.

- Profesor multicultural ó intercultural: El papel de este educador sería evitar la estereotipación cultural, a través de un mayor contacto con las manifestaciones culturales. En opinión de Swanwick hay que dar oportunidades al alumnado para que conozca el amplio repertorio que nos hacen llegar los medios de comunicación social. La tarea del educador consistiría en familiarizar al alumnado con las diferentes reglas estructurales que rigen los diferentes estilos musicales, a través de un interés activo.

## **Los trabajos de Judith Akoschky**

El fenómeno del sonido con sus diversos comportamientos, ha sido minuciosamente estudiado en las últimas décadas. Diferentes secuencias del aprendizaje incluyen gran variedad de materiales para generar sonido. Y en esta diversidad, en varias investigaciones llevadas a cabo en Argentina, cobró significación y gran énfasis el empleo de objetos de uso cotidiano. La utilización cada vez más depurada de dichos materiales, solos ó combinados, llevó a la investigadora argentina Judith Akoschky en 1996 a designar a los instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos como Cotidiáfonos.

Se llamaron así a los instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla ó innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación. Pueden ser agrupados en :

- Simples: No requieren factura específica, están “hechos”: bolsitas de plástico, envases, fuentes metálicas,...
- Compuestos: Con diferente nivel de factura: ocasionalmente se recurre al uso de herramientas.

La investigación llevada a cabo por Judith Akoschky, incluye la construcción de instrumentos musicales sencillos por parte de los propios alumnos, con el objetivo de facilitar la acción motriz y mejorar el rendimiento sonoro, combinando materiales y objetos con procedimientos sencillos. El estudio de los mecanismos de generación sonora permitió

perfeccionar la factura instrumental buscando mayor relación y equilibrio entre las partes constitutivas (materia vibrante ó elemento vibratorio fundamental y resonadores), y los modos de acción ó mecanismos de excitación (que deben ser activados por el ejecutante, como la acción de frotar una cuerda, soplar una embocadura, etc.). Judith Akoschky encuentra en los materiales de uso cotidiano para la confección de instrumentos sencillos una fuente inagotable de recursos siempre y cuando la búsqueda se realice con oídos atentos.

## **La investigación de María Novillo y Fertrell Vázquez**

Una investigación importante, llevada a cabo recientemente en Madrid, es la desarrollada por María Novillo y Fertrell Vazquez durante el curso académico 1999/2000 con grupos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria. La investigación consistió en una actividad de construcción de instrumentos, que se incluyó en la programación didáctica presentada por el Departamento de Música. Su objetivo ya no es sólo la construcción de instrumentos sencillos por parte de los alumnos, sino además observar cual ha sido su motivación al respecto. Partimos de la base de que es difícil programar actividades que logren motivar a todos los alumnos y para ello, se realizó una actividad interdisciplinar de tipo práctico que consistía en la construcción de instrumentos musicales, que fue llevada a cabo con gran éxito durante el segundo trimestre y que consistió en lo siguiente:

En las clases de música, los alumnos analizaron diversos aspectos relacionados con la construcción de instrumentos y la organología, como por ejemplo, la clasificación de los instrumentos según las fuentes sonoras, algunos conceptos acústicos que se deben tener en cuenta para elaborar los instrumentos. En las horas de Taller de Tecnología, los alumnos realizaron sus instrumentos, consultando y resolviendo las dudas concretas también en la clase de música. Los materiales empleados para esta elaboración fueron muy diversos; desde aquellos objetos que forman parte de nuestra vida diaria hasta los de producción industrial. Los objetos cotidianos siguen considerándose válidos para la construcción de instrumentos. De hecho, la música contemporánea ha vuelto su mirada a estos objetos, y son muchos los compositores actuales que incorporan en sus composiciones numerosos sonidos y ruidos procedentes de nuestro universo sonoro, convirtiendo así los más variados objetos en instrumentos musicales no tradicionales.

Los objetivos de esta actividad de construcción de instrumentos son muy variados y cubren muchos aspectos del currículo. Entre ellos, la reflexión y exploración de la naturaleza, cualidades del sonido, el estudio de las fuentes y de objetos sonoros de nuestro entorno, el estudio de la organología y la clasificación de instrumentos, la comprensión de algunos conceptos acústicos, la introducción al arte de la luthería y su conocimiento como profesión. Además, el alumno realiza de una forma especial, un acercamiento a la música contemporánea, que utiliza sonidos y ruidos de nuestro entorno sonoro e instrumentos no convencionales y puede contribuir a aumentar la dotación instrumental de ciertos departamentos que cuentan con pocos medios instrumentales, cubriendo las necesidades inmediatas a un bajo coste.

La conclusión principal de esta investigación fue que la construcción de instrumentos con objetos cotidianos es una actividad muy creativa que por su carácter lúdico y experimental resulta extremadamente motivadora para los alumnos. El alumnado que se dispone a construir un instrumento debe planificar cuidadosamente el proceso de elaboración estudiando con detalle todos los pasos, desde la selección de materiales hasta el diseño del proyecto. En este sentido, el taller de luthería en el aula es una actividad muy adecuada, ya que involucra a los alumnos de forma tan directa e inmediata, que se sienten en todo momento protagonistas del hecho musical.

## **La investigación de Cristina Arriaga**

Cristina Arriaga es profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) y ha desarrollado un importante trabajo de investigación de la motivación en el campo de la música.

Basándose en las investigaciones de Swanwick, ha realizado un profundo análisis de la relación existente entre la diferentes forma de trabajar en el aula y los diferentes resultados motivacionales. Mediante numerosas pruebas ha estudiado la diferentes metodologías de diversos profesores, para extraer conclusiones acerca de las variables que influyen en la motivación del alumnado en el aula profundizando en la relación profesor-alumno. Además, ha estudiado las variables que influyen en la motivación fuera del ámbito escolar, entre las cuales se encuentran el ambiente musical familiar, el entorno social entre otras.

### **ESTUDIO REALIZADO**

Las investigaciones citadas tienen un enfoque exclusivamente educativo, pero nuestra investigación aporta además la idea de enfocarlo también desde un punto de vista psicológico al estudiar las implicaciones motivacionales que nuestra experiencia educativa lleva consigo.

Debemos apuntar en primer lugar que previamente a esta investigación se realizó otra (2001) en la que los alumnos hicieron una valoración de sus gustos instrumentales y de las carencias que encontraban en las aulas de música de la Educación General a fin de decidir los instrumentos musicales sobre los que se iba a trabajar posteriormente. Es indiscutible que las aulas de música deben estar bien provistas de instrumentos musicales, ya que son medios indispensables para esta área. Pero no todos los centros escolares, debido sobretodo a sus escasas posibilidades económicas, pueden contar con una amplia variedad de instrumentos.

Los alumnos encuestados observaron que en los centros existían bastantes instrumentos de percusión, pero que apenas tenían la oportunidad de tener contacto con instrumentos de las familias de viento y de cuerda. Los resultados fueron claros, y una gran mayoría del alumnado, quería conocer más a fondo algunos instrumentos de la familias de viento y cuerda. El instrumento favorito de la familia de viento fue la trompeta y el de la familia de cuerda fue la guitarra. A partir de aquí nos planteamos la construcción por parte de los alumnos de estos dos instrumentos (trompeta y guitarra) de una manera sencilla, para que tuvieran acceso a este tipo de instrumentos.

Dado que el objetivo principal de nuestra investigación era motivar al alumnado mediante la construcción de instrumentos musicales y la posterior aplicación didáctica en el aula, se evaluó la motivación del alumnado antes y después de la experiencia educativa. Con tal fin se utilizaron dos cuestionarios para medir la motivación. Uno de ellos ha sido el cuestionario de motivación de Rey y otros (19..) y el otro es un cuestionario elaborado y experimentado por la profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la

UPV/EHU, antes mencionada, Cristina Arriaga (2003), para la investigación de su Tesis Doctoral.

Además se utilizaron otros cuestionarios, entre ellos un cuestionario específico elaborado y experimentado por nosotros en esta Tesis Doctoral, acerca de los conocimientos instrumentales que poseen los alumnos antes y después de la intervención educativa, y otro de hábitos musicales, para obtener información acerca de la vivencia de la música en cada alumno en concreto.

La muestra utilizada en nuestra investigación ha sido de unos 600 alumnos, distribuidos en 18 centros públicos de Educación Primaria y Escuelas de Música Municipales. Todos ellos fueron encuestados, aunque sólo la mitad de ellos procedieron a la construcción de los dos instrumentos musicales citados y a su posterior aplicación didáctica, actuando como grupo experimental, mientras el resto actuó como grupo de control de la experiencia educativa.

## **RESULTADOS MAS SIGNIFICATIVOS**

En la actualidad se está procediendo a los pertinentes análisis estadísticos de los datos, pero los primeros resultados nos permiten afirmar que hay unas diferencias significativas en la motivación antes y después de la experiencia en los grupos experimentales y no así en los que no realizan dicha experiencia práctica.

Además, se ha observado que también hay unas claras diferencias en el conocimiento de los instrumentos musicales al final de la intervención educativa entre el alumnado de los grupos experimentales y el de los grupos de control.

Otros resultados de interés hacen referencia al hecho de que se ha detectado un pequeño grupo de alumnado con dificultades motrices que han presentado grandes dificultades para construir los instrumentos y por consiguiente su motivación ha disminuido, lo que nos lleva a realizar una intervención específica para este alumnado.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

En definitiva, pese a que todavía es prematuro obtener unas conclusiones concluyentes sobre esta investigación, podemos afirmar que la hipótesis de mejora de la motivación gracias a la construcción de instrumentos musicales sencillos parece cumplirse.

Acercas del alumnado con ciertas dificultades motrices, también se ve la necesidad de prever en las aplicaciones didácticas de aula, de unos trabajos de investigación específicos dirigidos a ellos, con el fin de mejorar su motivación.

Los resultados obtenidos de momento en nuestra investigación parecen indicar que la construcción de instrumentos cotidianos y su posterior utilización práctica en el aula de música potencian el conocimiento del alumnado en cuanto a instrumentos musicales se refiere, además de aumentar su motivación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Akoschky, J.(1988). Cotidífonos : Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi.
- Baker, W.; y Haslam, A. (1992). Make it work! Sound. (Experimenta con el sonido). Madrid: SM.
- Bensaya , P. (1986).Instrumentos de Papel: Construcción y consejos para la ejecución y aplicación en el aula.Buenos Aires: Ricordi .
- Delalande, F. (1995). La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi.
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la Música en la Educación General. Revista de Psicodidáctica. 5.
- Drew, H. (1993). Mi primer libro de Música: Una guía a tamaño real para construir y tocar instrumentos musicales. Barcelona: Molino.
- Etkin, Serra. (1983). Nuevas propuestas sonoras. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Frega, A.L. (1996). Música para maestros. Barcelona: Graó.
- Ford, C. (1979). Making musical instrumens. Strings and Keyboard. London and Boston: Faber and Faber.
- Golberg de Bernasconi, S. A. El laboratorio de sonido al alcance de los niños. Música y Educación. Vol.V, 9, 27.
- Kreusch- Jacob, D. (1985). Istruments de musique. A fabriquer soi-même. París: Casterman.
- López de la Calle, M.A. (1992). El conjunto instrumental escolar. Música y Educación. 12, 11-18.
- Madariaga Orbea, J.M. (1996). La motivación. Psicología de la Educación Sociopersonal. Madrid. Fundamentos.
- Martín, T.(1991). Instrumentos musicales para niños. Barcelona: Ceac.
- McLean, M. (1984). Construyendo instrumentos musicales. Barcelona: Boixareu Editores. Marcombo.
- Menocal, A. (1997). Los luthiers en el aula. Eufonía. Didáctica de la Música. 9, 111-117.
- Painter, J. (1997). El significado de la música está en todo su proceso. Música, Arte y Proceso, 3, 65-72.
- Palacios , F.; y Riveiro, L.(1990). Artilugios e Instrumentos para hacer Música. Madrid: Opera tres.
- Payno, L.A. (1986). Temas didácticos de cultura tradicional: Instrumentos Musicales de Construcción sencilla. Valladolid: Centro etnográfico de documentación.
- Payno, L.A. (1995). Juguetes infantiles. Instrumentos musicales de construcción sencilla. Valladolid: Castilla D.L.

- Pérez, E. (1992). Instrumentos Musicales alternativos con pasta de aserrín. Buenos Aires: Colihue.
- Ransom, L. (1991). Los niños como creadores musicales. México. Trillas.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid. McGraw-Hill.
- Saitta, C. (1978). Creación e Iniciación Musical. Buenos Aires: Ricordi.
- Saitta, C. (1990). El luthier en el aula: Materiales y Tecnologías (Guía de fabricación 1 y 2). Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1986). El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Ricordi.
- Signorelli, M. (1981). Instrumentos Musicales para hacer en casa. Madrid: Fuenteantigua.
- Swanwick, Keith (1991). Música, pensamiento y educación. Editorial Morata, Madrid.
- Vilajosana, X. ; Sese I Sabartes, M. (1991). Organología a l'Escola. Perspectiva Escolar. Barcelona. 38-41.
- Violant I Simorra, R. (1954). Instrumentos musicales de construcción infantil y pastoril en Cataluña. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, X, Cuadernos 3 y 4. Madrid.

# El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal

---

*Aintzane Camara*

*Dpto Dtca Expr. Musical, Plástica y Corporal*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo toma como punto de partida un estudio<sup>1</sup> realizado el curso pasado sobre la participación del alumnado de Primaria en conciertos escolares de diferentes centros de Bilbao. Para ello se dirigió un cuestionario a escolares de segundo y tercer ciclo de Primaria que habían tomado parte en actuaciones de canto colectivo organizadas en la escuela. Algunas de las preguntas que se formularon giraban en torno al grado de satisfacción personal, actitud hacia el trabajo en grupo de preparación del repertorio y la realización de los conciertos de forma cooperativa, así como la percepción del nivel de haber agradado al oyente.

De este estudio realizado desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad, la presente comunicación extrae para su análisis las respuestas de los alumnos y alumnas de la muestra elegida que se refieren al grado de aceptación y satisfacción a la hora de preparar las canciones en grupo y de tomar parte en los conciertos que ofrecieron, así como aquellas respuestas relacionadas con la percepción del resultado de su actuación desde su propio punto de vista y el del oyente.

<sup>1</sup> *La participación en conciertos escolares y su incidencia en las actitudes del alumnado de Educación Primaria*, trabajo realizado por las profesoras Aintzane Camara y Cristina Arriaga del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco y presentado en el XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM, Florianópolis-Brasil, 21-24 de octubre de 2003 (sin publicar).

## MARCO TEÓRICO

Para los más jóvenes la música y la práctica de cantar, poseen un componente socio-afectivo de identidad y género, sentimiento de grupo, exhibición, diversión, relaciones, evasión, etc. Los niños, como asegura Campbell (1998:4), son musicales por naturaleza y la voz constituye uno de los pilares básicos de la educación musical por la infinidad de posibilidades educativas y expresivas que posee. El niño disfruta cantando porque cantar es jugar, es una actividad social que permite reafirmarse y reencontrarse a sí mismo al escucharse y mostrarse a los demás cuando le escuchan, es gozar de la materia musical a través de la cual se expresa y del significado del texto que lo acompaña, es un instrumento para adquirir diferentes habilidades.

Sin embargo, a pesar del enorme valor educativo que la práctica de cantar posee, en la escuela, en los últimos cursos de Primaria, se va quedando relegada a un segundo plano. A medida que los niños van haciéndose mayores, el significado que para ellos tiene la música y el hecho de cantar se va trasladando a un contexto fuera del ambiente escolar. Además, en los últimos tiempos, la imposición mediática de los gustos musicales de los niños y jóvenes se ha convertido en un gigante contra el que resulta difícil competir. Ya no sólo se trata del tipo de música que consumen los niños, sino de los valores y actitudes que se transmiten a través de ella

La importancia de cantar en la escuela y los beneficios de su práctica se recogen en numerosos trabajos de reconocidos autores y pedagogos (Willems, 1975; Szonyi, 1976; Ward, 1964; Martenot, 1970; Orff, 1954; Jaques-Dalcroze, 1920; Paynter, 1972; Schafer, 1970; etc.), así como en todos los diseños curriculares de educación básica existentes. Pese a ello, en los últimos tiempos se observa una disminución del interés por las actividades de canto entre los niños y niñas a partir de los 9 años de edad, lo que es motivo de preocupación creciente.

En diversos estudios se constata que a partir de estas edades es cada vez más difícil implicar al alumnado en la práctica de cantar (Bowles, 1998; Broquist, 1961; Haladyna y Thomas, 1979; Mizener, 1993; Moore, 1987; Nolin, 1973; Vander Ark, Nolin y Newman, 1980). Además, en general, no se considera la asignatura de música como materia relevante y, en concreto, el hecho de cantar pasa a ser algo de utilidad cuestionable y de escaso valor académico, incluso lúdico. Se puede decir, sin temor a confundirse, que la presión que se ejerce, a través de los medios de comunicación, sobre las preferencias musicales de los niños influye de manera decisiva sobre las actitudes que éstos manifiestan hacia la música en la escuela.

Por otro lado, existen experiencias que ponen de manifiesto el interés del alumnado de los últimos cursos de Primaria por las actividades de canto, e interpretativas en general, cuando aquel se siente motivado, bien porque el repertorio sea de su gusto, o porque se consiga en clase un nivel óptimo de colaboración y participación, (Goffe, 1990; Siebenaler, 1999; Turton y Durrant, 2002; MacDonald, Miell y Mitchell, 2002; Renwick y Mc Pherson, 2002), o bien porque las actividades vayan dirigidas a ofrecerse como concierto. En este sentido, el estudio sobre la influencia de la participación en conciertos en las actitudes de los niños hacia la música, que se llevó a cabo en diferentes escuelas de Bilbao, analizó las relaciones existentes entre la participación en conciertos escolares de canto colectivo y actitudes

más positivas hacia este tipo de actividades de canto, y hacia la asignatura de música en general, en los escolares de 8 a 12 años de edad de siete centros.

A partir de este estudio, el presente trabajo se propone mostrar que la implicación del alumnado en actividades de preparación de conciertos y su realización contribuye a fomentar el trabajo en grupo, a la vez que la autonomía personal. Creemos que la participación en actuaciones musicales escolares es una de las actividades más estimulantes para los niños en edad escolar y tenemos la convicción de que este tipo de experiencias, además de desarrollar capacidades del ámbito de la educación musical, contribuye en el desarrollo socio-afectivo, cognitivo y de otro tipo de habilidades del niño.

## **OBJETIVOS**

El objetivo general que nos proponemos es conocer cuál es el grado de aceptación y satisfacción del alumnado a la hora de la realización de las actividades de preparación en grupo y de las actuaciones de canto colectivo en su globalidad. De esta manera, como objetivos más específicos, se pretende conocer el grado de satisfacción personal por la participación en actuaciones de canto colectivo, observar la actitud cooperativa en el trabajo en grupo de preparación del repertorio y analizar el grado de valoración del resultado final de sus actuaciones y la percepción que de sus producciones propias creen que tienen los demás.

## **METODOLOGÍA**

Los cuestionarios que se elaboraron para la realización del trabajo de referencia se dirigieron a los alumnos y alumnas de 3º, 4º, 5º y 6º cursos de Primaria de siete colegios de Bilbao (N = 367 niños y niñas de distintos niveles). Para la selección de la muestra se eligieron centros que estuvieran implicados en actuaciones de canto colectivo en los ciclos segundo y tercero de Primaria.

En la elaboración de los cuestionarios se incluyeron, entre otras, preguntas para obtener la opinión del alumnado acerca de la experiencia de ofrecer conciertos de canto colectivo, desde el punto de vista de la propia percepción, y la de los demás, sobre el resultado final de sus actuaciones. Así mismo, se han seleccionado las cuestiones en torno al nivel de aceptación y disfrute en las tareas de trabajo en grupo.

Una vez realizada la encuesta, se procedió al procesamiento de los datos a partir de las respuestas obtenidas para su posterior análisis de datos y extracción de conclusiones, para lo cual se ha utilizado el programa estadístico SPSS.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

A pesar del creciente descenso de las actividades de canto en la escuela, pensamos de antemano que estos *items* que atendían a la colaboración en la preparación de las canciones y la actitud hacia la participación en las actuaciones colectivas de canto, la percepción sobre el resultado de las actuaciones, y la

capacidad de disfrutar con este tipo de experiencias nos conducirían a la obtención de unas respuestas positivas hacia la realización de este tipo de experiencias. Sin embargo, observando los resultados, que aunque no contradicen esta previsión inicial, nos llevan a hacer una serie de consideraciones.

Aunque el porcentaje general de respuestas en relación al grado de disfrute por la realización de los conciertos fue significativamente alto (86,2%), en el alumnado de quinto se produce un descenso brusco que se suaviza con el porcentaje obtenido del alumnado de sexto curso. De esta manera, hay que destacar que, aunque en general el hecho de participar en los conciertos fue del agrado de la mayoría, sobre todo en los cursos inferiores, la situación varía en los cursos superiores, en especial en los alumnos y alumnas de quinto curso.

Por otro lado, prácticamente la totalidad de los encuestados respondieron afirmativamente sobre la satisfacción por participar en los conciertos y preparar las canciones en grupo. Se observó que la satisfacción que la participación en conciertos produce al alumnado oscila según los diferentes centros. Así todo, el porcentaje global ronda el 90%. Del mismo modo, observamos un altísimo porcentaje en los resultados sobre la satisfacción por preparar las canciones en grupo. Aunque las respuestas afirmativas fueron algo más bajas en los chicos que en las chicas, sin embargo, las respuestas negativas resultaron ser iguales, o sea que es en la opción de respuesta *regular* en donde se da esta descompensación. Esto se puede interpretar como una manera de querer expresar, por parte de los chicos, su “masculinidad”, y a que la práctica de cantar es considerada como una actividad “femenina” por ser más del agrado de las niñas que de los niños (Green, 2001:146).

Estos datos nos reafirman en la idea del beneficio que reporta el canto colectivo sobre el hecho de participar en el grupo en los procesos de socialización, así como en la mejora que supone para la propia práctica del canto, pues puede contribuir a la consecución de una entonación más óptima (Goetze, Cooper y Brown, 1989:26).

En lo que se refiere a la percepción del resultado final de sus actuaciones, por encima del 75 por ciento creyeron que los conciertos ofrecidos habían salido bien. Es de observar que los cursos más bajos mostraron una percepción más positiva de sus propias actuaciones, mientras que en los cursos quinto y sexto bajó ligeramente. Sin embargo, hay que destacar que las respuestas de quienes no contestaron afirmativamente no son negativas. Esto se puede interpretar positivamente, ya que el autoconcepto y la autoestima pueden afectar la manera de cómo los niños se enfrenten ante la participación en música y en concreta el canto (Phillips y Aitchison,1998:33).

Acerca de la percepción que de sus actuaciones tienen los demás, el porcentaje es, en general, bastante alto, si bien se aprecian diferencias entre los centros. Mientras algunos centros sobrepasan el 95 por ciento de respuestas afirmativas, otros quedan por debajo del 80 por ciento. Además, en general, las niñas muestran una percepción más positiva sobre la opinión de los oyentes sobre sus actuaciones. Aquí nos encontramos de nuevo que las respuestas que no son afirmativas han sido contestadas mayoritariamente con la opción *regular*, resultados que valoramos positivamente.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir diciendo que la opinión que tienen los alumnos y alumnas de los siete centros seleccionados de Bilbao que han intervenido en conciertos escolares sobre su participación en actuaciones de canto colectivo es significativamente positiva. De acuerdo con los resultados, hay que decir que los sujetos de los cursos más bajos han disfrutado más con esta experiencia, a la vez que sorprende que los alumnos y alumnas de quinto curso hayan disfrutado menos que los de sexto.

Ante el fenómeno, cada vez más extendido, de la disminución de la práctica de cantar en la escuela, los datos obtenidos reflejan que la experiencia de participar en conciertos trae consigo un grado de disfrute y satisfacción tanto personal como colectiva muy importantes y promueve el trabajo en grupo. También creemos que, como dicen Turton y Durrant (1992:47), el canto ayuda a aumentar la confianza en uno mismo, a la vez que interviene en la construcción de identidad dentro del grupo. Esto nos lleva a la reflexión sobre la búsqueda de las causas de la disminución del canto en la escuela y de nuevas vías para la recuperación de este tipo de experiencias dentro y fuera de la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bowles, Ch.L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 46. n. 2, 193-207.
- Broquist, O.H. (1961). A survey of attitudes of 2,594 Wisconsin elementary school pupils toward their learning experiences in music. *Dissertation Abstracts International*, 22, 1917.
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Goetze, M.; Cooper, N. y Brown, C.J. (1989). Recent research on singing in the general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 37, 16-37-
- Goffe, J. (1990). Recitals, motivation, and student attitude toward private music study. Update: *Applications of Research in Music Education*, 8, 3-5.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Haladyna, T. y Thomas G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *Journal of Experimental Education*, 48, 18-23.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Suisse: Foetisch frères S.A. Editeurs.
- MacDonald, R.A.R.; Miell, D y Mitchell, L. (2002). An investigation of children's musical collaborations: the effect of friendship and age. *Psychology of Music*, 30, 148-163.

- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de educación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Mizener, C.P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41, 233-245.
- Moore, R.S. (1987). Effects of age, sex and activity on children's attentiveness in elementary school music classes. En C. K. Madsen y C.A. Prickett (Eds), *Applications of research in music behavior* (pp. 26-31). Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Nolin, W.H. (1973). Attitudinal growth patterns toward elementary school music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 21, 123-134.
- Orff, C. (1954). *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*. 5 tomos. London: Schott and Co. Ltd.
- Paynter, J. (1979). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Phillips, K.H. y Aitchison, R.E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction on attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of the Council Research in Music Education*, 137, 32-42
- Renwick, J.M. y Mc Pherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Schafer, R.M. (1992). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Siebenaler, D.J. (1999). Student song Preference in the Elementary Music Class. *Journal of Research in Music Education*, 47, 213-223
- Szonyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.
- Turton, A. y Durrant, C. (1992). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: some implications for music education. *British Journal of Music Education*, 19, 31-48.
- Vander Ark, S.S.; Nolin, W.H. y Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31-41.
- Ward, J. (1964). *La méthode Ward*. Paris: Desclée.
- Willems, E. (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne, Suiza: Editions Pro Musica.

# Irakasle- eta kazetari- gaien hizkuntza kalitateaz

---

*Julian Maia  
Ane Beldarrain  
Maite Serna*

*Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola. UPV/EHU.  
Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila.*

## LABURPENA

Aspaldi honetan, euskarak zabalkunde handia izan du EAEko hezkuntza sisteman. Prozesu horretan hiztun euskaldunen kopurua handitu da nabarmen, baina euskalduntzea gaztelaniarekin ukipen egoeran gertatu denez, tradizioaren ildotik ateratzen diren erabilera berri batzuk sortu eta garatzen ari dira hiztun gazteen hizkuntza jardunean. Gaztelaniaren indar soziala kontuan hartuta, fenomeno hori ez da harrigarria, baina horrek ez du esan nahi, besterik gabe ontzat eman behar dela, batez ere tradizioetik desbideratze horiek ugari gertatzen direnean eta hizkuntza larriki desitxuratzeko arriskua dakartenean.

Gertakari horren handitasunak kezka piztu du hainbat autore eta erakunderen artean eta horietan denetan agertzen da, nola edo hala, euskararen hizkuntza-sistema beste hizkuntzen morrontzatik atera beharra, ahal den neurrian. Hain zuzen ere, kezka horrek bultzatu gaitu aurkezten dugun lan hau egitera.

Arazoari aurre egiteko orduan, interesgarria iruditu zaigu aztertzea zein puntutan gertatzen diren tradizio bortxatze horiek eta zenbateko indarra duten. Eta, horixe da, hain zuzen ere, ikerketaren helburua: gaztelaniarekiko ukipen egoerarengatik ustez sortu edo sortzen ari diren erabilera berri batzuk zein diren egiaztatu, eta zenbateko indarra duten neurtu, UPV-EHUko Irakasle Eskoletako eta Kazetaritza Fakultateko adar elebidunetara sartu berri diren ikasleen artean.

Azterketarako irakasle- eta kazetari-gaiak hautatu izanaren arrazoia da agerikoa dela etorkizuneko profesional horien eragina eta garrantzia hurrengo belaunaldietako hiztunen hizkuntza-prestakuntzan. Izan ere, eskola eta komunikabideak hizkuntzaren transmisioan alor estrategikotzat jotzen dira. Inportantea da, beraz, irakasleek nola erabiltzen duten hizkuntza, eurek baitira umeei hizkuntza eredia ematen dietenak irakaskuntza arautuan. Halaber garrantzitsua da komunikabideetan eskaintzen den eredia; azken batean, beroriek gaur egun duten ahalmena eta orotara iristeko gaitasuna erabakigarriak direlako hiztunen jokaera linguistikoak moldatzeko orduan.

Komunikazio honetan, aurrenik, euskara eskola publikoan sartu denetik gaurdaino egindako ibilbidearen ezaugarri batzuk aipatzen dira; bigarrenez,

euskararen ikasketa prozesua hobetzeko hizkuntzaren kalitatea zaindu beharrez hitz egiten da; ondoren, gure planteamenduaren oinarrian dauden ideiak zehazten dira, eta, azkenik, ikerketa lanaren deskribapena egiten da.

## 1.- ORAIN ARTEKO IBILIA

Azkeneko hogeitahogei urte hauetan, irakaskuntzaren maila guztietan euskarak zabalkunde handia izan du EAEn. Urte horietan gurasoek kopuru handian hautatu dituzte B eta D ereduak euren seme-alabak eskolatzeko, eta mugimendu horren ondorioz, irakaskuntza sisteman zehar ikasle asko pasatu da.

Garai horietan, euskararen normalizazioaren alde ari ziren taldeen eta pertsonen ahaleginik handienak izaten ziren gurasoek ikasleak B eta D ereduetan matrikula zitzaten. Bestelako xehetasunak ez ziren aintzat hartzen, edo ez zitzairen hainbesteko garrantzia ematen, bigarren mailako kezka-gaiak ziren. Hau da: eredu euskaldunetako ikasleen kopurua handitzeari ematen zitzaion garrantzia.

Eta behin eredu euskaldun horietan sartuta, hainbat ikastetxeren edo/eta irakasleen jardun nagusia, edo lehenbiziko arreta, honetan zentratzen zen: ikasleak euskaraz egin zezala, nola edo hala eskolak lor zezala ikaslea euskaraz aritzea, hainbat kasutan inguru erdaldun huts-hutsetik etortzen baitziren ikasleak. Horrela, nolabait esateko, hizkuntza-produkzioaren kantitateari ematen zitzaion lehenetsua.

Eta bestetik, hizkuntza-produkzioaren kalitateari ez zitzaion halako jaramon berezirik egiten. Tarteka gai honetaz entzuten ziren kezka eta kexa batzuk gorabehera, esan liteke sarritan kalitatea berezko kontutzat hartzen zela, berez (ustez) gertatzen zen ondorio kasik “naturala”: hizkuntza-produkzioaren kalitatea, “suposatu” egiten zen.

Orain badakigu kalitate kontuan badela zer hobetu. Unibertsitatean bertan ere baditugu adibideak pentsatzeko euskararen ikasketa prozesua hobetu daitekeela zalantzarik gabe.

Garbi esateko, gure aztergaiaren ikuspuntutik begiratuta: unibertsitateko ikasle batzuek ere, lehenagoko ikasketak eta unibertsitatekoak euskarazko ereduetan ikasi arren, hainbat puntutan, ez dituzte euskararen tradiziozko esamoldeak erabiltzen, eta haien ordez beste batzuk ari dira sortzen eta garatzen.

Tradiziotik “desbideratze” horiek ugari gertatzen ari dira, eta arrazoi desberdinak egongo dira hori esplikatzen. Baina askotan arrazoi batek esplikatu lezake fenomenoaren jatorria: gaztelania dugu alboan, euskaldun gehienok gaztelaniadun onak gara, erdaraz ongi dakigu, eta sarritan hizkuntza horren baliabideen kalkoak edo kopiak egiten ditugu euskaraz ari garenean. Eskolan euskara sartu da, bai, baina gizarteak ez da batere euskalduna.

Arazoaren larritasunaz ohartzeko berrikuntza edo molde berri horien ezaugarri batzuk aipatu nahi ditugu jarraian:

1) erabilera berri horiek ez diote batere onurarik ekartzen euskarazko adierazkortasunari, espresibitateari: ordezkatze fenomeno hutsak dira (tradiziozko

forma batzuen tokian, ohituratik desbideratze hutsak liratekeen batzuk, gaur egun normaltzat eta zuzentzat jotzen dira). Ez dira eredu finkatu xamar baten inguruan eta hartan oinarrituta egiten diren sorkuntzazko ekintza aberasgarriak (ez dira metaforaren bidez sortuak, esate baterako, balio espresiboa nola edo hala handitu egiten dutenak, eta ez dira gizartean gertatzen diren aldaketa jakin batzuei egokitzeko sortzen diren molde berriak), baizik eta oinarriko ereduia ongi ez jakite hutsarengatik sortu diren erabilera berriak eta arrotzak.

2) berrikuntza horiek oso kopuru handian gertatzen ari dira, gure idurikoz (aski da ikustea zenbat argitalpenetan agertzen den gai hori - *Egunkariaren estilo liburua*, Euskaltzaindiaren Jagon Sailaren II. Jardunaldietan Miren Azkaratek eta Xabier Mendiguren Bereziartuk eginiko hitzaldiak (1996), Ibon Sarasolaren *Euskara batuaren ajeak*, Xabier Alberdi eta Ibon Sarasolaren *Euskal estilo libururantz*, IVAP-HAEEren *Zalantza-Dantza*, Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailaren *Kontuan izan! Akatsak zuzentzen...* -).

3) hainbat kasutan molde berri horiek euskaldunen arteko komunikazioan “zarata” sortzen dute, komunikazioa oztopatu edo eragozten dutela (ikus Juan Garcia Garmendia, *Egunkaria*, 2002/10/13, eta Amuriza eta Egaña, *Berria*, 2003/10/26).

Beraz, aurrean dugun fenomenoia ez da hizkuntzaren “aldatze naturala”, inolaz ere, baizik eta hizkuntzaren hondatze prozesuaren seinalea, hizkuntzaren izaerari bortizki erasotzen diona.

## **2.-HEMENDIK AURRERA ZER?: HIZKUNTZAREN KALITATEA ZAINDU**

Azkeneko hamar bat urteotan sarritan aipatzen den kontzeptu baten bidez azalduko genuke gure lanaren ildo nagusia: hizkuntzaren kalitatea.

Eta, lanaren oinarritzko ideia laburtzeko, esango genuke orain arte hizkuntzaren kantitateari jarri zaiola arreta, baina hemendik aurrera kalitateari ere garrantzia eman behar zaiola.

Badakigu aztertzen ari garen gaia polemikoa izan daitekeela, zeren,

a) batzuek beharbada esango dute forma berri horiek “salatzea” hizkuntzaren gainean inkisizioa ezartzea dela, askatasunaren kontrako jarrera dela, zaharkeriak salbatu nahi alferreko edo kaltegarria dela; mundu zahar baten agerpen tokiz eta denboraz kanpokoaren defentsa eroa dela, edo holako zerbait;

b) kontrako aldetik, aldiz, argudia daiteke ezin dela hizkuntza horrenbestean desitxuratzen utzi, “criollo” bat eratu nahi ez badugu (Ibon Sarasola, *Euskara batuaren ajeak*); ez gatz ez berakatz ez den hizkera sustrai gabekoak ez duela indarrik; hizkuntzaren sena berreskuratu behar dutela hiztunek (Koldo Zuazo, *Euskararen sendabelarrak*); ez dela utzikeria erori behar... .

Kontua da nolabaiteko oreka bilatu behar dela. Eta hor postura desberdinak egongo dira.

### 3.- GURE PLANTEAMENDUA

Gure planteamenduaren oinarrian ideia hauexek daude:

- 1) Erabat onartzen dugu hizkuntzaren berezko joera dela aldatzea, “mugitzen” den “energeia” dela; alferrik eta desegokia dela, beraz, hizkuntzaren mugiezintasuna aldarrikatzea, eta are gutxiago “inkisizio” jarrerarik hartzea;
- 2) Orobat jabetzen gara euskarak aldaketa adinonak izango dituela ondoko urteotan, gizartea nagusiki gaztelaniaduna baita, eta gehienentzat euskara bigarren hizkuntza baita, gainera sarritan inguru sozialean eta familiarrean gutxi erabiltzen dena, eta beraz komunikazio balio eskasekoa egunoroko zeregin gehienetan; euskaldunak elebidunak dira, eta azken urteotako euskaldun asko ez dira elebidun orekatuak, gaztelaniaz hobeto aritzen baitira; laburtuta: elebiduntze fenomeno masiboa gertatzen ari dela esan genezake Euskadiko Autonomi Erkidegoan, eta ezin da pentsatu hizkuntza bere lehengo forman geldituko dela prozesu horretan murgilduta egonda;
- 3) Planteamendu klasiko baten arabera, hizkuntzaren baitan badira indar zentripetoak eta zentrifugoak (hala gogorarazten zuen Villasante euskaltzainburuak euskara batuaren beharra esplikatzerakoan, 1970ean - *Hacia la lengua literaria común*-). Indar zentrifugoak berezkoak dira (hizkuntza zatikatzea, banatzera jotzen dutenak), baina zentripetoak antolatu egin ohi dira. Hala egiten dira gure inguruko hizkuntzetan, eskola eta komunikabide/hedabide nagusiak direlarik tresna berezi-bereziak batasunari eusteko;
- 4) Eskola indar zentripetoen artean kokatzen da, besteak beste hizkuntza estandarrarekin batean; inguruko gizarte aurreratu guztietan, eskolak hizkuntzaren batasunari eusten dio, neurri handi batean; hala egin izan du urte askotan; batasun hori, dena dela, ez da monolitikoa izan behar, ez horixe, baina eskolak gizarte baten kohesioari lagundu behar dio; instituzio horren egiteko bat horixe da, eta ezin da ahanzi;
- 5) Gizartea kohesionatzeko lan hori, zein ereduren gainean eratu behar da? Zein eredu emango dio hizkuntzari aukera handiagoa irauteko eta garatzeko? Gure ustez, orain arte bizirik eta tradizio indartsu(et)an kokatuta dauden moldeen arabera egin behar da kohesio -lan hori; tradizioan txertatzeak hizkuntzari autentikotasuna ematen dio, sustraiak ematen dizkio hizkuntzari. Molde sortu berriek, berriz, ez dute balio haren inguruan kohesioa bermatzeko euskal gizartean, eta badira arrazoiak hala pentsatzeko: alde batetik, tradiziotik aldentzen diren neurrian, gaur egun tradizio horren baitan bizi diren hiztunak (hiztun “hoberenak”, hain zuzen ere) kanpoan uzten dituelako; eta bestetik horrela taxuturiko hizkuntza neurri handi batean artifiziala izango litzatekeelako. Ez dugu uste, besteak beste, euskara artifizialkeria asko jasateko on den (hain zuzen ere, garai bateko “euskara batua”-ren akatsetako bat horixe zen: oso aspaldiko tradizioa zuela erreferentzia bat, eta guztiz hizkuntza berria zela beste alde

batetik: alde bietatik, garai hartara iritsitako hiztun errealean tradizio konkretua ez zela aintzat hartzen aski);

- 6) Gure ustez jarrera suizida litzateke (hizkuntzari dagokionez) gure kasuan eskolari zeregin edo funtzio erdiratzaile, elkarretaratzaile, “kontserbadore” hori ukatuko bagenio; edozein hizkuntza-erabilera onartzea, modernotasunaren edo ezinbestekotasunaren izenean, berrikeriei aurre egin gabe, ez da jarrera egokia, batez ere aldaketan kopurua oso handia bada, euskararen kasuan gertatzen den bezala, eta hizkuntzaren erabiltzaileen arteko komunikazioan “zarata” sortzen badu (gauza nabarmena baita hala sortzen duela);
- 7) Edozein hizkuntza-erabilera onartzea, berrikeriarik kamutsenak ere bai, haiek tradizioaren ildoan sartzeko eta zuzentzeko saioa egin gabe, hizkuntzaren herio-seinalea da. Uste horixe dugu, eta hortik abiatu gara lan hau hasteko orduan.

#### **4.-LANAREN INGURUKO XEHETASUNAK**

Ikerketaren helburu nagusia da jakitea UPV-EHUko Irakasle Eskoletako eta Kazetaritza Fakultateko lehen mailako ikasle euskaldunek, hau da, etorkizuneko irakasle eta kazetari-gaiek, zenbateko gaitasuna duten sortu eta garatzen ari diren euskararen erabilera desegoki batzuk (gaztelaniak zuzenean edo zeharka eraginda) ezagutzeko eta bereizteko. Halaber aztertu nahi dugu ea ikasleen inguru soziolinguistikoak eta ikasketetan jarraitu duten hizkuntza ereduak zein neurritan baldintzatzen duten euren emaitza.

Gure azterketa idatzizko jardunaren esparrura mugatzen da. Ahozko kodean segur aski ugariago gertatzen dira analizatu nahi ditugun erabilera berriak, baina idatzizkoaren alorrera ere iristen dira erabilera berri arrotz horiek. Arazo hau izkribuzko lanetan ere agertzeak kezka larriagotu egiten du: pentsatu eta gogoeta egin ondoko jarduna izaki idazkuntza, hartan gertatzen diren joerek erakusten dute zenbateraino onartuak diren tradizioa apurtzen duten zenbait adierazpide.

Lanean ondoko hiru hipotesi hauetatik abiatu gara:

1. Irakasle Eskoletako eta Kazetaritzako lehen mailako ikasle euskaldunak, euskaraz aritzeko orduan, ez dira gai izango tradizioetik aldendutako erabilera batzuk detektatzeko, euren formazio garaian “akats” horiei garrantzirik eman ez zaielako, edo beharbada ez direlako huts gisa hartu, erabilera jator gisa baizik.
2. Inguru soziolinguistikoak izango du eragina: inguru erdaldunetako ikasleek kasu gehiagotan onartuko dituzte euskararen erabilera desegoki horiek.
3. Ikasleen ikasketetako hizkuntza ereduak ere izango du eragina: D eredu etako ikasleek, batez beste, tradizio gabeko erabilerak detektatzeko gaitasun handiagoa erakutsiko dute.

Ikasleei zuzentzeko aurkeztu zaien inkesta prestatzeko, lehenengoz, gaztelaniaren eraginez tradizioetik aldentzen diren erabileretatik zeintzuk aztertuko genituen zehaztu behar izan dugu, erabilera desegokien bilduma hori osatzeko iturri desberdinetara jo dugularik. Kontsultatu dugu azken urteotan gai honen inguruan argitaratu den hainbat liburu eta liburuxka (bibliografian zehazturik) eta kontuan izan dugu gure irakasle esperientzia ere. Guztira 113 erabilera desegoki aukeratu ditugu frogarako, gure ustez aztertu nahi dugun tradizioetik aldentze horretan oso adierazgarriak eta oso zabalduak direnak. Hautaturiko hizkuntza aldagaiak gramatika mailakoak dira denak (ez testu mailakoak, esan nahi da), alor morfosintaktikokoak batzuk eta alor lexiko-semantikokoak gainontzekoak.

Behin item-ak aukeratuta, lanaren hurrengo urratsa hizkuntza aldagai horiek esaldietan kokatzea izan da. Puntu honetan, arreta berezia jarri dugu ahalik eta esaldi argienak osatzeko, ohartzen baikara adierazpideok esaldi deskontestualizatueta azaltzeak zuzenketa egiteko orduan ekar ditzakeen zailtasunez. Azkenean, 108 esaldirekin osatu dugu galdeketa.

Lanaren nondik norakoa azaltzeko, hona hemen frogan erabilitako esaldi batzuk, adibide gisa, hutsak esaldietan agertzen direlarik eta hutsaren azalpena parentesi artean; espero daitekeen zuzenketa, berriz, azpiko lerroan.

- ..... *baina hainbeste gauzak ditut egiteko ...!* (mugagabearen tokian mugatu plurala erabiltzea)

.....*hainbeste gauza* .....

- *Nork nahi du txikle?* (maileguzko hitzak mugagabean ematea, mugatuaren tokian)

.....*txikle?*

- *Euro bategatik ezin da ezer erosi* (“gatik” atzizkia truke balioa adierazteko)

*Euro batean* .....

- *Erasoa Al-kaedako kide batzuegatik egina izan zen* (“gatik” deklinabideko atzizkia egiletasuna adierazteko)

.....*batzuek egin zuten*

- *Sardinak jateko gogoak dauzkat* (gogoa adierazteko pluralean ematea singularrean beharko lukeena)

.....*gogoa daukat*

- *Zer egiten dugu gaur arratsaldean?* (galdera-proposamenetan orain aldia erabiltzea)

*Zer egingo dugu*.....

- *Jaietan alkondara zuria janzten naiz* (gaztelaniazko erabilera erreflexiboek eragindako okerrak)

.....*alkondara.....janzten dut*

- *Da oso ona saskibaloian* (esaldiaren elementuen ordena aldatzea: esaldiaren hasieran aditz trinko soila)

*Oso ona da* .....

- *Begira nola egin behar da!* (menpeko esaldietan zehargalderaren markarik ez)

.....*den!*

- *Badira gazte asko edanda gidatzen dutela inolako problemarik gabe* (erlatiboa eta konpletiboa nahastea gaztelaniazko “QUE” menperatzaile batzuen eraginagatik)  
.....**dutenak** .....
- *Ondo konpontzen dira, zergatik badakite lana banatzen* (“zergatik” galdetzailea kausazko perpausetan)  
..... **badakitelako** .....
- *Bilera gure herrian ospatuko da* (balio semantikoen aldaketa)  
**Bilera**..... **egin/izango** .....

Inkestan ikasleek detektatu beharko dituzten erabilera desegoki hauek aztertzeaz batera, argitu nahi izan dugu ikasleen ezaugarri jakin batzuek nola baldintzatzen duten beraien euskararen ezagutza. Horregatik inkestaren erantzuleei buruzko beste datu batzuk ere jaso ditugu: adina, herria, ama-hizkuntza, etxeko hizkuntza, ikasketako hizkuntza eta euskaraz irakurtzen eta euskarazko saioak ikusten edo entzuten ematen duten denbora.

Behin inkesta prestatuta, Euskal Herriko Unibertsitateko 3 Irakasle Eskolatan (Bilboko, Donostiako eta Gasteizekoetan) eta Kazetaritza Fakultatean pasatu dugu galdeketa, euskal adarretako lehen mailako 450 ikasle boluntariori. Dagoeneko, beraz, baditugu gazteen erantzunak eta memento honetan zuzenketa lanetan ari gara.

Gure ustez, hemen proposatzen den bezalako azterketek balio dezakete, orobat, irakaskuntzan eta gizartean gertatzen diren hizkuntza eskasia batzuk ezagutzeko, eta aldi berean gutxieneko informazioa emango dute ea hizkuntzaren kalitateari dagokionez zein diren puntu batzuk arreta jaso behar dutenak Irakasle Eskoletako eta Kazetaritzako hizkuntza-eskoletan, horrela berauen eraginkortasuna ere handituko litzatekeelarik. Halaber, uste dugu oso baliagarriak izan daitezkeela hizkuntzaren kalitatearen gaineko kezka eta arreta sustatzeko eta zabaltzeko hiztunen artean.

## BIBLIOGRAFIA

- Azkarate, M. (1996). Euskaltzaindiaren araugintza. *Euskera* 41, 1996-3, 557-582.
- Alberdi, X. eta Sarasola, I. (2001). *Euskal estilo libururantz: gramatika, estiloa eta hiztegia*. Bilbao: UPV/EHU.
- Egunkaria. (1992). *Estilo liburua*. Donostia: Egunkaria SA.
- Eizagirre, Pako. (2000). *Kontuan izan!. Akatsak zuzentzen*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordea. (1994). Gramatika Batzordearen Adierazpena. *Euskera* 39, 1994-3, 967-968.
- IVAP-HAEE. (2000). *Zalantza-Dantza*. Vitoria-Gasteiz: IVAP-HAEE.

Mendiguren Bereziartu, X. (1996). Euskararen hizkuntza ereduaz eta kalitateaz zenbait gogoeta. *Euskera* 41, 1996-3, 583-604.

Sarasola, Ibon. (1997). *Euskara batuaren ajeak*. Irun: Alberdania.

Villasante, Luis. (1970). *Hacia la lengua literaria común*. Oñate: Editorial franciscana Aránzazu.

Zuazo, Koldo. (2000). *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania.

### **3.- COLABORACIONES**





# La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción<sup>1</sup>

---

*Esperanza Bausela Herreras<sup>2</sup>*

*Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E.)  
Área de Personalidad Evaluación y Tratamientos Psicológicos (P.E.T.R.A.)  
Universidad de León*

En este artículo profundizamos en una metodología muy ligada a la investigación – acción, la investigación cooperativa, la cual surge como una réplica al modelo de Investigación y Desarrollo extendido en EEUU. Esta metodología queda delimitada por; una terminología propia y por unas características que la diferencian de otras metodologías de investigación. Seguidamente se describe el proceso, los diversos instrumentos que se utilizan en el proceso de recogida de datos y los principios éticos, que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador, y que van ligados a esta metodología de investigación en particular. El artículo finaliza con unos estudios que han seguido esta metodología.

*Palabras Clave; Investigación cooperativa, investigación acción, metodología de investigación, reflexión práctica profesional.*

In this article it is deepened in a very bound methodology to the investigation–action, the cooperative investigation, which arises like a replica to the pattern of Investigation and Development extended in USA. This methodology is defined for; an own terminology and for some characteristics that differentiate it of other investigation methodologies. Subsequently the process is described, the diverse instruments that are used in the process of collection of data and the ethical principles that should defend always above any investigating interest, and that they go bound to this investigation methodology in particular. The article concludes with some studies that have followed this methodology.

*Words Key; Cooperative Investigation, investigation action, investigation methodology, professional practical reflection.*

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca dentro del desarrollo de la tesis doctoral “Diseño y Desarrollo de un Servicio de Orientación y Asesoramiento psicológico a la diversidad en el contexto de la Universidad de León”, codirigida por Dr. D. Delio del Rincón Igea y Dr. D. Dionisio Manga Rodríguez de la Universidad de León.

<sup>2</sup> Becaria de investigación de la Universidad de León.

## 1. CONCEPTUALIZACIÓN

La investigación cooperativa surge como una réplica al modelo de Investigación y Desarrollo (I y D) extendido en EEUU, donde la investigación – acción no tuvo acogida sobre todo por sus connotaciones políticas. Nace de la necesidad de que se reúnan teóricos y prácticos para resolver los problemas de los prácticos, e intenta ser, por tanto, una aproximación intelectual.

Correa, Axpe, Jiménez, Riera, & Feliciano (1995) lo definen como una estrategia “centrada en el grupo” en la que las tareas de investigación y desarrollo se realizan de forma simultáneamente. Además, en este tipo de investigación se agrupan personas de dos o más instituciones, o normalmente una de ellas esta ligada a la producción de la investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela en donde trabajan esos profesionales que se pretende formar.

La investigación – acción, colaborativa ha sido definida por Batolomé Pina (1990) como; “un modelo de investigar los problemas en educación. Su definición – aunque con variantes en los distintos autores- pone el énfasis en el hecho de que los investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de la tareas de investigación” (Bartolomé Pina 1990: 31). Se define como una estrategia “centrada en el grupo” en la que la tareas de investigación y desarrollo se realizan de forma simultáneamente. Además en este tipo de investigación, se agrupan personas de dos o más instituciones, o normalmente una de ellas esta ligada a la producción de la investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela en donde trabajan esos profesionales que se pretende formar.

La *investigación participativa* es una modalidad de investigación acción (Buendía y Salmerón, 1994). Es una de la metodologías más utilizadas en los procesos de intervención educativa. Su énfasis se centra en el hecho de que investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación (Buendía y Salmerón, 1994; Bartolomé y Anguera, 1990:31; Amoros et al., 1993: 111).

La investigación acción tiene una *orientación cooperativa* cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones deciden agruparse para resolver juntos problemas referidos a la práctica profesional. Generalmente una de las instituciones está más orientada a la producción de investigación científica y la otra suele ser una escuela o una institución en la que trabajan profesionales con intención de optimizar su práctica educativa.

La investigación cooperativa es una metodología orientada al cambio educativo panificado. Por ello, participa de muchas características propias de la investigación acción (Rincón, 1997); (i) *Reflexionar antes de la acción* (planificar), durante la acción (opciones en la acción) y después de la acción (sobre los efectos de las accio-

nes y posterior revisión de la acción planificada). (ii) *Planificar* de forma intencional acciones de mejora. (iii) *Llevar a cabo las acciones y recoger evidencias*.

Esta modalidad de investigación cooperativa pone el énfasis en el hecho de los investigadores y los educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los educadores, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación (Bartolomé y Anguera, 1990:31; Amoros et al., 1993: 111).

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

Las características básicas de la investigación cooperación son las siguientes según Oja y Pine (1983) y Bartolomé (1994); (i) Investigadores y maestros conjuntamente definen los problemas de éstos últimos, buscan soluciones compartidas y son co – autores de los informes: cogestión participación.(ii) Los profesores se forman en investigación y los investigadores s forman en la utilización de metodologías naturalistas y estudios de campo. (iii) Simultaneidad y complementariedad de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional o formación permanente de los profesores.

Las *características específicas* de dicha metodología hace que se revele un instrumento especialmente propicio, para la exploración y diagnóstico de interés y necesidades en el ampo educativo. Su naturaleza es compleja y variada ya que intenta abordar las diferentes realidades desde su especificidad histórica y contextual. Su objetivo, siempre es la resolución de uno (os) problema (s) y la trasformación de situaciones, incorporando al “grupo afectado” como agente en el proceso, desde la información, a la intervención y evaluación de resultados (López, González y Colás, 1990).

Para juzgar si un diseño puede ser considerado interactivo- diseño propio de la investigación Cooperativa – Bartolomé y Anguera (1990) proponen los siguientes criterios; (i) El equipo está formado por profesorado, investigadores y técnicos, (ii) las decisiones sobre investigación son fruto del esfuerzo cooperativo, (iii) los problemas a estudiar son de interés para todo y surgen de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores, (iv) se trabaja investigación y desarrollo conjuntamente, relacionado la producción del conocimiento con su utilización, (v) el esfuerzo de “investigación y desarrollo” atiende a la complejidad y mantiene su integridad y (vi) se reconoce y utiliza el proceso de “investigación y desarrollo” como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional, (vii) los métodos de investigación colaborativa adaptan los métodos estándares de investigación a tres objetivos: (a) Asegurar la comprensión y participación de todas las partes en todos los procesos, (b) aumentar el potencial de aplicación de la investigación y (c) utilizar los resultados de la investigación para beneficiar a la población estudiada (Álvarez Rojo y García Pastor, 1996).

Las decisiones sobre la cuestiones a investigar, los procedimientos de recogida de información y la producción de materiales deben hacerse de forma que se

conozca y respete la opinión de todos los miembros del grupo. Cuando esto ocurre es cuando realmente se ha conseguido una igualdad entre todos los participantes. La investigación cooperativa se considera además un proceso de intervención, que orienta los cambios que se producen en los educadores, investigadores y otros participantes en ella y gestiona sus roles. Así, puede considerarse como un vehículo interesante para el desarrollo profesional (Tikunoff y Mergendolller, 1983).

Este modo de actuación se inscribe dentro de la corriente denominada *Desarrollo profesional Cooperativo* que “está enmarcada en el paradigma del cambio y la innovación de la escuela (Martínez Sánchez, 1991: 93), y a través del cual se analizan problemáticas, y se organizan actividades cuyo fin último es mejorar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos (Glatthorn, 1987, 1990; Martínez Sánchez, 1991).

### 3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

En el proceso de investigación cooperativa; (i) El grupo parte de “una idea general” sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica. (ii) Para comprenderlo mejor esta práctica educativa se observan con el fin de poder reflexionar sobre ella. (iii) Durante la fase de planificación investigadores y maestros planifican de forma prospectiva o constructiva para llevar a cabo la acción de mejora. (iv) La acción se desarrolla retrospectivamente, guiada por el plan previo. (v) Mientras se aplica la acción se procede a la observación o recogida de evidencias sobre el desarrollo del plan previsto, los cambios que se producen, los efectos, dificultades. (vi) Se trata de una prospectiva para la reflexión. Y (vii) A su vez la fase de reflexión constituye un proceso retrospectivo sobre la observación previa

Con frecuencia para responder mejora las necesidades y motivaciones de los demandantes hay que añadir a la espiral central otras espirales secundarias. Así, se origina el denominado proceso de investigación acción autogenerativo (Mac Niff, 1988: ver Pérez Serrano, 1994: 177). Es decir, sin perder a idea del problema fundamental se pueden ir abordando también aquellos problemas o necesidades que vayan surgiendo.

La reflexión sobre la práctica, favorece la identificación y descripción de necesidades del tema para investigar. Durante esta fase se realiza el diagnóstico de la situación, se descubren problemas concretos, cómo surgen, cómo evolucionan, percepciones de los participantes, posibles mejoras y cambios. Para el diagnóstico y focalización del problema o para priorizar necesidades pueden utilizarse técnicas de trabajo individual y de grupo (Pérez Campanero, 1991).

Podemos utilizar como guía para el diagnóstico y análisis de necesidades la propuesta por Pérez Serrano (1994): (i) ¿Cuál es mi problema? ¿Qué ocurre?, ¿En qué sentido esta situación es un problema?, (ii) Descripción del contexto en que surge el problema. (iii) Descripción de la dificultad o necesidad. Recogida de información sobre el problema, (iv) ¿Por que creemos que se produce? ¿Dónde se origina? ¿Por qué ocurre? ¿Cuáles son las causas?, (v) Formular posibles hipótesis de acción. (vi) Revisión de la hipótesis. (vii) ¿Poseemos la formación necesaria? ¿Podemos adqui-

rirra?, (viii) Consultas, si es preciso, nueva información y (ix) Formular el problema.

#### 4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de información se efectuará utilizando diversos instrumentos, previstos en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. Kemmis y McTaggart (1988) proponen las siguientes técnicas de control (figura 1).

<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>
Registro anecdóticos	Son informes escritos descriptivos, longitudinales, de aquello que un individuo dice o hace en determinadas situaciones concretas a lo largo de un periodo de tiempo.
Anotaciones de campo	Son similares, en su naturaleza, a los registros anecdóticos, pero incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas. Las descripciones pueden incluir referencias a mejores lecciones...
Análisis de documentos	Puede presentarse un retraso de una cuestión, una escuela o una sección de la escuela, recurriéndose a diversos documentos; carta, informes.. Estos documentos pueden proporcionar información útil para muy diversas cuestiones.
Diarios	Informes personales sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones.. Pueden abarcar desde informes sobre el control de un estudiante individual hasta el autocontrol de un cambio en un método de enseñanza. Puede alentarse a los estudiantes a mantener diarios sobre el mismo tema, con objeto de obtener perspectivas alternativas.
Cuadernos	Su naturaleza es similar a la de los diarios, pero habitualmente se organizan en relación con asignaturas de tiempo a determinadas actividades.. su utilidad aumenta si se incluyen comentarios, semejantes a la de los diarios, sobre la organización y otros hechos
Archivos	Se trata de recopilaciones de materiales con un fin determinado.
Cuestionarios	Las preguntas escritas exigen respuestas escritas. Las preguntas pueden ser de dos tipos;

	<p>- Abiertas; se busca información u opiniones en las palabras de aquellos que responden. Son útiles para etapas de exploración.</p>
	<p>- Cerradas o con un número limitado de opciones: se pide aquellos que responden que elijan cuál de las frases o las preguntas está más cercana a sus opiniones, juicios, posiciones..</p>
Entrevistas	<p>Proporcionan más flexibilidad que los cuestionarios y, en consecuencia, son más útiles para problemas que están explorándose que para problemas claramente definidos desde el comienzo. Las entrevistas pueden ser;</p> <p>- <i>no planificadas; por ejemplo, charla sinformales..</i></p> <p>- <i>planificadas pero ni estructuradas;</i> el entrevistador tiene preparadas una o dos preguntas iniciales, pero luego permite que la otra persona elija de qué quiere hablar. El entrevistador puede hacer preguntas para obtener comprobaciones o aclaraciones.</p> <p>Estructuradas; el entrevistador ha preparado una serie de preguntas y controla la conversación de acuerdo con ellas.</p>
Métodos sociométricos	<p>Se trata de un método utilizado para averiguar qué individuos son “apreciados”, cuales se aprecian mutuamente, o cuales se desagradan recíprocamente dentro de un grupo</p>
Inventarios y listados de interacciones	<p>Pueden ser utilizados por el enseñante o por un observador. Pueden basarse en el tiempo, realizándose registros a intervalos regulares, o en los hechos, registrándose acontecimientos particulares. Se registran diversos comportamientos por categorías a medida que tiene lugar, para elaborar un cuadro de la secuencia de comportamientos del enseñante u el alumno.</p>
Grabaciones en cinta magneto-fónica	<p>La grabación de lecciones, reuniones, discusiones, puede proporcionar grandes cantidades de información útil que puede someterse a un análisis minucioso. Este método es particularmente útil en los contactos individuales y de pequeños grupos dentro de las clases y para el análisis del modo de hablar del enseñante. Si es necesaria</p>

	una transcripción completa, el proceso puede consumir demasiado tiempo.
Grabaciones video	El enseñante puede registrar en video toda la actividad en clase para analizarla posteriormente. Si puede asistir un observador, podrá prestarse mayor atención a las reacciones de estudiantes individuales, o al comportamiento del enseñante.
Fotografías y dispositivas	Pueden ser útiles para registrar “incidentes críticos” o para ayudar otras formas de registrar o grabar.

**Figura 1 Técnicas de recogida de datos propuestas por Kemmis y McTaggart (1988)**

## 5. PRINCIPIOS ÉTICOS

Sin embargo, el hecho de que la investigación – acción sea un proceso público lleva emparejado una serie de prevenciones que no podemos descuidar. Esto justifica la defensa de unos principios éticos (véase figura 2) que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

**Figura 2 Principios éticos de la investigación – acción (Fuente: Kemmis y McTaggart, 1988; Winter, 1989; Altrichter y otros, 1993).**

## 6. ESTUDIOS BASADOS EN ESTA METODOLOGÍA

Son diversos los ejemplos a los que podemos hacer referencias sobre estudios basados en esta metodología.

Lucarelli (2000) desarrolla un trabajo que se inscribe en el marco de la investigación participativa. La *investigación participativa* puede ser definida como "... Un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares" (Sirve, 1994, pp. 46, cit. en Lucarelli, 2000).

Artola y Domínguez (1989) describen una experiencia de colaboración entre maestras y madres de un Parvulario de la comarca malagueña de la Axarquía. Este *proceso de colaboración* se extiende a otras iniciativas, y trata de lograr una mayor integración entre la familia y la escuela. El trabajo que aquí se presenta puede inscribirse dentro del marco de la investigación cooperativa que prioriza fundamentalmente la organización de equipos de investigación constituidos por expertos y profesionales insertos en la práctica educativa, para trabajar los problemas que concierne a estos últimos, compartiendo la responsabilidad en el diseño y realización de la investigación. En este caso el equipo estuvo constituido por estudiantes de 3º de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, profesores de EGB de centros escolares de la ciudad de Valencia contando con la coordinación de una profesora de dicha Universidad.

Álvarez Rojo y García Pastor (1996) diseñan, aplican y evalúan un programa de transición a la vida sociolaboral en ambientes normalizados para jóvenes con necesidades especiales. En una segunda fase se persigue la elaboración de un programa que responda a las necesidades detectadas. El proceso de investigación seguido ha adoptado las características de la *investigación colaborativa*.

Amorós, Cabrera, Espín, Panchón y Rodríguez (1993) ofrecen una línea de investigación cooperativa desarrollada en Cataluña por profesores universitarios de la Facultad de Pedagogía y delegados de Asistencia la Menor del Departamento de Justicia. La finalidad de la investigación ha sido elaborar un marco de referencia que completara los elementos de una metodología de intervención en el Medio Abierto.

Concluimos este artículo citando una frase de Stenhouse (1984: 285): "Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica".

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Altrichter, H.; Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.
- Álvarez Rojo, V.B., J. & García Pastor, C. (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *RELIEVE*, 2, 2.
- Amorós, P., Cabrera, F., Espín, J., Panchón, C. & Rodríguez, M. (1993). Una experiencia de investigación cooperativa: La metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109 – 130.
- Artola, M.A. & Domínguez, M.D. (1989). Las mamás en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 36 – 37.
- Bartolomé Pina, M. (1990). La investigación cooperativa. En M. Bartolomé y M<sup>a</sup>. T. Anguera (coord.): *La investigación cooperativa una vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bartolomé, M. & Anguera, M.T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Una vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (coord.) (7-36): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Buendía Eisman, L. & Salmerón Pérez, H. (1994). Intervención cooperativa a través de la investigación cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 226 – 231.
- Correa, A.D., Axpe, M<sup>a</sup>.A., Jiménez D. A., Riera, C. & Feliciano, L. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: El papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33 –92.
- Glatthorn, A. (1987). *Cooperative professional development peer centered options for teachers growth*. *Educational Leadership*, 45 (3), 31 – 35.
- Glatthorn, A. (1990). *Supervisory leadership. Introduction to instructional supervision*. Scott, Foresman/Little, Brow Higher Education Division.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- López Górriz, I., González Ramírez, T. & Colás Bravo, M<sup>a</sup> P. (1990). La metodología de investigación participativa en la exploración y diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 277 – 280.
- Lucarelli, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós Educador: Buenos Aires.
- Martínez Sánchez, A. (1991). *El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia*. Congreso de Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Granada.

- Oja, SH. & Pine, G. (1983). *A two year study of teachers stages of development and relation to collaborative action research*, report final. Durham, New Hampshire: University of New Hampshire.
- Pérez Campanero, M<sup>a</sup>.P. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rincón Igea, D. (1997). Investigación acción – cooperativa. En MJ. Gregorio Rodríguez (71 - 97): *Memorias del seminario de investigación en la escuela. Santa fe de Bogota 9 y 10 de Diciembre de 1997*. Santa fe e Bogota: Quebecor Impreandes.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tikunoff, W.J. & Mergendoller, J.R. (1983). Inquiry as a Means to Profesional Growth: The teacher as Research. En G.A. Griffin (ed.) (210 – 227): *Staff Development*, Chicago, Ellionis: The University of Chicago Press.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience*, Londres: Falmer Press.

# El difícil equilibrio de la lectura: una mirada a la literatura juvenil y su didáctica

---

*Iñaki Aldekoa Beitia*

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Este artículo pretende clarificar el papel que juegan las distintas instancias que concurren en el circuito de la Literatura juvenil y su didáctica: libros (la calidad literaria), la opinión de los mediadores, los propios lectores o sobre la realidad de las aulas. El artículo aboga por la integración de las contribuciones que llegan desde las distintas perspectivas de análisis en aras a una comprensión más completa de una realidad de por sí compleja y dinámica.

Palabras clave: *Literatura juvenil y su didáctica.*

The purpose of this article is to clarify the role played by different components that Young Literature and its Teaching englobe such as books (literary quality), mediators' and readers' opinion or classroom reality. The integration of contributions from diverse perspectives of analysis aimed at a thorough understanding of a complex and dynamic reality is defended on it.

Key words: *Young Literature and its Teaching.*

Gazte literaturaren ibilbidean parte hartzen duten ertz desberdinen ekarpena aztertzea du helburu artikulu honek. Liburua bera (balorazio estetiko), bitartekarien ikuspegia, irakuleen balorazioa edo literaturaren gaitasuna eraikitzeko orduan eskoletan erabiltzen diren baliabideez ari naiz. Soilik ikuspegi desberdinen osagarritasunetik begiratuta lor daiteke halako esparru anitz eta dinamikoen ulermen sakona.

Hitz gakoak: *Gazte Literatura eta bere didaktika.*

A tenor de la información que acaba de llegar de la última edición de la Feria de Francfort (2002), puede decirse que la vida media de un libro en una librería —sin reposición posible, en la mayoría de los casos— no va mucho más allá de un par de meses. Las consecuencias de un sistema productivo (el editorial) cuyo único objetivo parece ser la máxima rentabilidad en el mínimo espacio de tiempo, son claras: de una parte, la homogeneización del mercado, en detrimento de la diversidad en la oferta, y a favor siempre del alubrón que periódicamente vivirán los best-sellers; de la otra, la anulación de todo criterio selectivo, derivándose de ésta última un aumento creciente de comportamientos desordenados e imprevisibles entre los lectores más sólidos o entre aquellos otros pertenecientes al sector de los considerados más competentes. Unos lectores con los que, obvio es decirlo, el mercado no parece contar.

Según los estudiosos de la lectura en el mundo occidental, asistimos a un panorama que presenta fuertes síntomas de disolución en el "orden de la lectura". Sin embargo, frente a este diagnóstico tan poco halagüeño respecto a los comportamientos lectores más adultos, contamos con una producción de literatura infantil y juvenil que debe en gran medida su implantación a la demanda escolar.

Al considerarse que los libros para niños y adolescentes son una buena inversión para la formación lectora y literaria, y contar, en consecuencia, con la legitimación de la institución escolar y la demanda que ésta genera, podemos concluir que, efectivamente, el libro infantil y juvenil es un tipo de libro que, cuando está entre los *recomendados*, goza de mayor estabilidad en las librerías.

Aun así, ¿qué ocurre con los aproximadamente 5.000 nuevos títulos de Literatura infantil y juvenil que se publican al año en España, lo que supone alrededor del 15% de la producción editorial, según recoge La lectura en España. *Informe 2002*? Esa cifra seguramente contiene los 350 libros de Literatura infantil y juvenil que se publicaron en euskera en 1999, lo que supone un 23% de la producción editorial, o los 371 del año 2002, con el 24,5% de dicha producción.

Es evidente que, dada la abundancia de la oferta, resulta prioritaria la creación de unas pautas orientativas, máxime si hablamos, como es el caso, de un consumidor —el niño o el adolescente— que está todavía en una fase de construcción de comportamientos lectores autónomos.

Sin embargo, cada día que pasa parece más difícil, tanto desde las instituciones mediadoras como desde presupuestos progresistas y democráticos que siempre han apelado al papel civilizador de la lectura, neutralizar el "leo lo que me parece" posmoderno. No obstante, sería injusto tomarse a la ligera manifestaciones que, además de sacudirse el yugo de una concepción elitista y aristocrática de la lectura que dominaba el orden anterior, pueden portar en sus mensajes un potencial lector que pugna por descubrir su propio camino aun al margen de la lectura domesticada de los mediadores sociales. Si trasladamos al ámbito escolar este difícil equilibrio de la lectura, nos encontramos, por un lado, con los partidarios del "Fomento de la Lectura", de la lectura libre —"que lean lo que les venga en gana, con tal de que lean, aun cuando no nos guste"—, confiados en que si alguien lee un libro la batalla no está del todo perdida, y que ese pequeño peldaño le llevará a otro superior, y así sucesivamente

hasta el goce pleno de la lectura literaria; y por otro lado, con los que piensan que, para progresar en la competencia cultural del lector literario, lo correcto o pertinente es enseñar a leer a través de lecturas elegidas y obligatorias.

En este sentido —debido en gran medida a la potente influencia de los *mass media*—, asistimos desde hace un par de décadas a un fuerte cuestionamiento de muchas de las pautas lectoras que, no hace tanto, constituían realidades insoslayables para cualquier persona considerada socialmente culta.

De igual forma, en los estudios literarios se ha venido produciendo un desplazamiento del énfasis desde la "literariedad" (como expresión específica de lo literario), hacia la revelación del lector como uno de los elementos clave del sistema de comunicación social denominado "literatura". Bien es verdad que desde los ochenta vienen coincidiendo en su interés por el lector planteamientos que provienen tanto de la psicología cognitiva como de la teoría de la recepción. Un interés cuyo potencial de aplicación no se agota en el texto literario y que ha tenido una honda repercusión en los enfoques sobre la comprensión lectora en los últimos modelos educativos, propiciando la incorporación de la literatura infantil y juvenil como una materia imprescindible para la formación lectora y literaria de niños y adolescentes.

Pero, ¿cómo se desenvuelve la literatura infantil y juvenil en una sociedad globalizada, donde la lectura ha dejado de ser el principal instrumento de culturización a favor de los medios audiovisuales de masas con la televisión al frente? ¿Cómo afectan las transformaciones derivadas de la irrupción de las nuevas tecnologías — la digitalización e Internet— en las que viven inmersas las sociedades postindustriales en las instituciones pedagógicas?

## **LA LITERATURA JUVENIL**

La literatura juvenil se ha desarrollado como consecuencia de la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. Ello ha propiciado el establecimiento de itinerarios de lecturas que el mundo editorial, como no podía ser de otra manera, se ha apresurado a cubrir.

Se ha descubierto, pues, un nuevo filón en la juventud. Esta etapa de la vida se ha revelado como una referencia social inconfundible; manifestaciones como el cine o la moda buscan su singularización, marcando, no pocas veces artificialmente, unas señas de identidad que dibujarían los límites de su territorio. Sin embargo, parece que la lectura no está incluida entre las prioridades que conforman el territorio de la "cultura juvenil". Aun así, como he apuntado, el mercado editorial no ha querido quedarse a la zaga en esta especie de "colonización" o "nueva invención" siempre renovable de la juventud. Para ello se han diseñado unas colecciones específicas, dirigidas exclusivamente a "captar" el interés de ese nuevo público lector. Una parte nada desdeñable de dicha oferta buscará incidir con un tono realista en los escenarios y los problemas que preocupan habitualmente a los jóvenes, y que afectan especialmente a su maduración, desarrollando incluso temáticas directamente postuladas en las líneas transversales de la enseñanza: problemas de personalidad, temas como el alcoholismo, la sexualidad, la drogadicción y la anorexia. Estos libros, por otro lado,

han tenido una acogida más que aceptable por parte de amplios sectores docentes, cuyo objetivo no es otro que la puesta en marcha y posterior consolidación de unos hábitos de lectura que se ajusten a los problemas más acuciantes que afectan a la juventud.

Sin embargo, ¿a qué realidad nos referimos cuando hablamos de Literatura juvenil? Para responder a una cuestión que aún está siendo debatida entre los estudiosos, me basaré en la reflexión de dos autores —un escritor de Literatura juvenil y una investigadora de la Literatura infantil y juvenil— que me han resultado especialmente estimulantes.

El escritor Emili Teixidor (1995) dice así:

“La importancia de los libros destinados a los jóvenes no radica en la moral que puedan contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas. La literatura, la ficción, es un elemento esencial para una comprensión completa de la realidad de modo que, como aseguran muchos psicólogos, "no podemos pensar, actuar ni desear, más que en forma de narración", y la estructura narrativa nos ayuda a dar forma y significado a nuestras experiencias, ordenándolas en capítulos, buscando sus causas y efectos, señalando principios y finales, estableciendo similitudes y distinciones..., en resumen, transformando nuestras vidas en literatura.”

Teresa Colomer (1998: 268), por su parte, dibuja con acierto los límites y los presupuestos que definen el campo de la Literatura infantil y juvenil: "El corpus de lo que se consideran libros infantiles y juveniles está inevitablemente determinado por los límites de lo que los adultos suponen que es comprensible para las capacidades interpretativas de los niños, niñas o adolescentes, por una parte, y de lo que juzgan que es adecuado para sus intereses y para su educación moral, por otra. "Qué pueden entender" y "qué es conveniente que lean" son dos interrogantes que han condicionado constantemente la evolución de la oferta de lectura, sea cual sea su calidad literaria, para estas etapas de la vida"

Detengámonos por un instante en los distintos elementos que conforman el contexto sociocultural y comunicativo de la literatura juvenil: el lector adolescente, los mediadores sociales (desde los críticos y bibliotecarios, hasta la escuela) y la literatura/narrativa juveniles. Todo aquello que tiene que ver con la producción editorial o las ofertas de lectura lo relegaremos de momento a un lugar, si bien sociológicamente determinante, más discreto respecto del núcleo más sensible de la literatura juvenil en el interior del sistema de comunicación social.

Las investigaciones que vienen realizándose en el campo de la literatura juvenil se han llevado a cabo casi siempre desde la perspectiva de uno de los vértices que configura el circuito literario completo. Así, se han escrito distintas historias de las literaturas infantiles y juveniles, en las que, a la par que se ofrecía una panorámica de su evolución en las distintas lenguas, se realizaba un esfuerzo serio de definición de lo que se considera literatura infantil y juvenil y de lo que quedaría fuera de su competencia u objeto de estudio. Los estudios de Jaime García Padrino (1992) en el

ámbito español y Teresa Rovira (1988) y Valrin y Lliñás (1994) en el catalán, son referencias obligadas.

Destacaré en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en euskera las aportaciones de Seve Calleja (1994) y las más recientes de Xabier Etxaniz (1997b)

Desde los años 80 han proliferado las tesis que inciden en el análisis ideológico —moral— de este tipo de literatura. Este interés parece derivar de la toma de conciencia respecto al imaginario cultural que proyecta la sociedad de sí misma en los libros para niños y adolescentes. Como señala Teresa Colomer, "la literatura funciona como una agencia de socialización cultural y nos interesa mucho saber qué mensajes estamos dirigiendo a las nuevas generaciones". En el ámbito del euskera destacan los trabajos de Etxaniz-Mendiburu (1990), Eukene Martin (1998) o las recientes conclusiones de una investigación llevada a cabo por Xabier Etxaniz y Manu Lopez (1999), subvencionada por la UPV y que llevaba por título "Ideología en LIJ Vasca".

En cuanto a la perspectiva literaria, destacaría los estudios que dirigen su atención hacia las orientaciones que despliega el texto como condiciones de recepción, en cómo configura el texto al "lector implícito" o "lector modelo" y esboza —o prevé— la cooperación de éste en la construcción de sentido. La cooperación del lector en "el lector implícito" o "el lector modelo" de M. Jose Olaziregi (1998a) y Gemma Lluch (1998), respectivamente, son aportaciones novedosas en el campo de la Literatura juvenil.

Cuáles son los gustos y preferencias de los jóvenes lectores, qué libros les gustan y por qué, son algunas de las cuestiones que se recogen en las encuestas y mediciones sociológicas de M. Jose Olaziregi (1982) y que constituyen, siempre, una realidad —la del lector— a tener en cuenta.

Por último destacaré la perspectiva que considera prioritario conocer cómo, a partir de qué lecturas y a través de qué actividades se forman los lectores literarios. La comprensibilidad y la adecuación educativa son los dos principios que conviene respetar. La competencia literaria es fruto de la cooperación y la interacción de diferentes realidades que, en sociedades como la nuestra, confluyen por lo común en el ámbito escolar: me refiero al libro, al lector y a la mediación educativa. A este respecto es fundamental la aportación de T. Colomer (1998).

Como se adelanta en señalar la investigadora catalana, el reto para el futuro es "el de progresar en la integración coherente de los elementos desarrollados" (1998:130). En efecto, se trataría de articular una crítica multidisciplinar que integrara la teoría (el conocimiento cada vez más riguroso que vamos teniendo sobre la realidad compleja de la lectura) y la práctica escolar, con el objetivo común de formar mejores lectores.

Las distintas perspectivas que han ocupado hasta hoy los esfuerzos de los investigadores siguen siendo imprescindibles para continuar profundizando en el fenómeno complejo que constituye la lectura. Desde estas distintas referencias tienen que ir llegando nuevos datos que profundicen y consoliden el conocimiento acumulado. Lo que se está proponiendo es ahondar en la conciencia de lo que nos une, es

decir: compartir un objetivo que responda a una realidad compleja como es la lectura de la literatura juvenil. Ésta se abordará en adelante desde múltiples puntos de vista que, partiendo de un enfoque común, "admita la contribución de diferentes instrumentos y procedimientos de forma complementaria" (CAMPS, 2000)

Como afirma A. Camps (2000), en este marco "no se busca una explicación causal de los hechos (que en ciencias sociales son las actividades humanas), sino la comprensión y la interpretación de realidades globales complejas y dinámicas". Estamos ante un nudo de interacciones que muestra —y pretende integrar— las distintas caras de una realidad poliédrica: el libro, el mediador, el lector, la escuela (la construcción del saber que se sitúa dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el objeto de ambos), la consideración que les merece a los mediadores la literatura juvenil, qué clase de saber —si de alguno se trata— se pretende construir en las aulas con este tipo de literatura, y qué dicen los lectores/consumidores —y al mismo tiempo alumnos— respecto a los libros que se les proponen para la lectura. ¿Coinciden en la valoración que de la misma hacen los mediadores competentes? "Liburu gaztea" (Libro joven) me ha brindado la oportunidad de articular, a modo de ensayo, un marco común que integre las diferentes contribuciones en el campo de la Literatura juvenil.

**EL LIBRO JOVEN:** Descripción de una iniciativa surgida para impulsar la lectura entre los jóvenes.

La Asociación Galtzagorri se creó en 1990 con el objetivo prioritario de impulsar la lectura entre niñas, niños y adolescentes. Durante el curso 2000-2001, con la colaboración de la Diputación Foral de Gipuzkoa, "Galtzagorri Elkarte" convocó la primera edición del concurso "Libro joven" con el fin de impulsar la lectura entre los alumnos de DBH (12-16 años). Lo que distingue a este premio de otros que se organizan con el mismo fin (seleccionar la mejor literatura), es que en él son los propios lectores de DBH (ESO) quienes forman el jurado que valora los libros que han leído. Cabe decir así que, entre nosotros, este premio —del que en Francia y Cataluña van por la séptima edición— es la única oportunidad que tienen los alumnos para que su opinión se instituya en portavoz responsable de sus gustos.

#### **a) El premio Libro joven ha sido creado con estos fines:**

- Acercar a los jóvenes las últimas novedades de la Literatura Vasca.
- Conocer de primera mano los intereses, argumentos y gustos literarios de los jóvenes.
- Ofrecer orientación literaria al profesorado.
- Crear hábitos lectores y literarios en el alumnado.
- Brindar al escritor la oportunidad de conocer los gustos de los más jóvenes mediante la concesión del premio.
- Profundizar en el conocimiento de las estrategias de lectura que están vigentes en las aulas de DBH, y ofertar, si fuera el caso, nuevos instrumentos para mejorarlas.

## **b) Destinatarios del premio**

Todos los alumnos de DBH de Gipuzkoa (en la última edición también lo fueron los alumnos de Bizkaia) matriculados en los modelos B y D han recibido la invitación de participar en dicho certamen.

### **Curso 2000-2001**

Colegios que participaron:	60
----------------------------	----

Alumnos que tomaron parte en la votación:	7.000
---	-------

### **Curso 2001-2002**

Colegios que participaron:	52
----------------------------	----

Alumnos que tomaron parte en la votación:	6.500
---	-------

## **c) Procecimiento**

- Un comité de expertos (mediadores profesionales de reconocida solvencia) leyó en 1999 (por tratarse del año anterior a la convocatoria del certamen) todos los libros destinados a la franja de edad comprendida entre los 12 y los 16 años.

- Se aceptaron todos aquellos libros de autores vascos, traducciones incluidas, que cumpliesen los dos requisitos del concurso: primero, que estuviesen escritos en euskera; segundo, que fueran publicaciones del año 1999. (En las sucesivas ediciones las publicaciones se corresponderían al año anterior del curso escolar). Las reediciones no entraron en la selección.

- El comité de expertos eligió 8 títulos para las dos categorías establecidas: 4 para los alumnos de 12 a 14 años, y otros cuatro para los alumnos de 14 a 16 años.

El comité seleccionador estaba compuesto por los siguientes perfiles:

2000-2001: 3 profesores de la UPV expertos en Literatura infantil y juvenil, 2 bibliotecarios y una pedagoga (y coordinadora de la iniciativa).

2001-2002: Una técnica de Educación, 3 profesores del área a la que se destina el premio, un ilustrador y la coordinadora de la iniciativa Libro joven.

2002-2003: Un escritor y representante de la Asociación de Escritores Vascos, un traductor y representante de la Asociación de Traductores Vascos, 2 profesores del área y 2 pedagogos.

## **d) Bases del concurso**

1. Todas aquellas aulas de un determinado colegio que han decidido tomar parte en el certamen podrán emitir su voto.
2. En cada aula se leerán los 4 títulos que les corresponda según la edad.

3. Cada alumno votará por aquel libro que más le haya gustado. El profesor se limitará a realizar el cómputo total y al posterior envío de los resultados a la Asociación Galtzagorri.
4. Las hojas debidamente rellenas se enviarán a la Asociación Galtzagorri.
5. El plazo para la entrega de la documentación del jurado joven debidamente cumplimentada acaba el 15 de mayo. Los colegios que para la fecha señalada no hayan enviado las hojas de votación debidamente cumplimentadas, no serán admitidos.
6. Se realizará el recuento de votos que decidirán los libros ganadores del certamen.
7. Cada colegio recibirá el certificado que acredita su participación en el jurado de "Libro joven". Entre los colegios que hayan participado en el concurso se sortearán 2 lotes de 50 libros, además de un viaje de cinco días a París para 30 alumnos y dos coordinadores.
8. Los autores de los libros premiados recibirán una mención especial en la entrega de premios que se celebrará a comienzos de junio en la Diputación Foral de Gipuzkoa.
9. En junio se darán a conocer los ganadores en la rueda de prensa que se celebrará a tal efecto en la Diputación Foral de Gipuzkoa.

¿Qué posibilidades ofrece para el ejercicio de la reflexión, la discusión y el análisis esta experiencia denominada "Libro joven" que acabamos de describir?

Para empezar, se trata de una iniciativa que abarca a todos los vectores que tienen algo que aportar en el campo de la literatura juvenil y su didáctica: los libros (la calidad literaria), la opinión de los mediadores, los lectores y un último pero decisivo eje que nos informa (o debería hacerlo) sobre la realidad de las aulas, o, lo que viene a ser lo mismo, sobre las actividades que se llevan a cabo en las mismas para que los alumnos avancen en el aprendizaje cultural de la lectura literaria.

Partimos de un hecho indiscutible, a saber: que uno se hace lector literario leyendo literatura. Siendo esto así, ¿qué mejor entonces que disponer de un "corpus" de libros que garanticen, con una adecuada gradación, el pleno control y disfrute de la lectura autónoma, es decir, un itinerario formativo que recorra toda la educación obligatoria? En la medida de sus posibilidades, la iniciativa "Libro joven" garantiza dicha gradación: la iniciativa se circunscribe a una DBH (12-16 años) que se divide en dos niveles, 12-14 años y 14-16 años, dando por hecho que el nivel de complejidad que contienen los libros de la franja 14-16 años es superior.

Pero la pregunta surge de inmediato: ¿en qué aspectos narrativos, o en qué saberes presentes en el texto, se profundiza más en el segundo nivel que en el primero, y por qué? Por lo general, mediadores expertos y educadores, partimos de una idea previa de lo que se entiende por formar lectores literarios competentes. Seguramente se comparte un enfoque sobre la lectura que, en gran medida, es deudora de las contribuciones que han ido llegando desde el cognitivismo –ya se trate de los estadios de desarrollo psicológico de Piaget, como de los estudios que han abor-

dado la lectura como un proceso de comprensión del texto-, y las corrientes que abordan la misma desde la perspectiva de la recepción lectora. En este sentido, se han ido estableciendo itinerarios de lectura clasificados por bloques de edad que, peldaño a peldaño, habrán de guiar al lector a las cotas más altas de comprensión, interpretación y —por qué no— goce estético. Sin embargo, sabemos que este itinerario de aprendizaje adolece todavía de muchas lagunas y se encuentra lejos de poder ser considerado como un instrumento capaz de concitar una adhesión unánime. Tenemos muchos datos sobre "el acto de leer" en los niveles de las unidades elementales — desde la oración y el párrafo, hasta la página—, pero menos respecto a competencias de complejidad creciente. Y este déficit es aún mayor en lo que a la competencia expresamente literaria se refiere.

El comportamiento autónomo del lector literario es fruto de la adquisición de innumerables recursos y habilidades que activa cada vez que se enfrenta a la convención literaria. El hábito de acudir a una librería o a una biblioteca y guiarse en ella con el fin de hacerse con el libro que le interesa, o de buscar información adicional sobre el libro en los espacios que las revistas o la prensa dedican a la literatura, es un comportamiento que el lector común adquiere en un contexto sociocultural. Este hábito exige además una disposición previa hacia la lectura mediante la cual el lector infantil y juvenil acepte entrar en el juego de los mundos posibles, y vaya así reconociendo los distintos elementos de dicha convención, como la distinción entre el autor y el narrador, o, posteriormente, la distinción entre el lector implícito y el real en las lecturas adolescentes.

El Comité de expertos que ha realizado la selección y la distribución de los libros por niveles de complejidad creciente, ha estado formado por personas absolutamente fiables. Ahora bien, si el propósito que nos anima es saber cómo leen los jóvenes y cómo se desarrolla su competencia lectora y literaria, nos interesará conocer de primera mano cuáles han sido los argumentos, las estimaciones, las intuiciones, las tentativas, las dudas y las razones que han derivado en la elección de este "corpus" y no de otro. Además, la selección de los libros deberá guardar un equilibrio entre la variedad de autores y los distintos géneros literarios o narrativos, de tal manera que garantice y satisfaga la diversidad de experiencias y gustos. Por lo tanto, un primer foco de atención, de información y de discusión, se centrará en las razones y opiniones de los mediadores y responsables del establecimiento del "corpus" de lecturas.

Un segundo foco de atención se centrará en los libros seleccionados: ¿qué condiciones reúnen estos libros para que resulten ser, entre tantos otros, los más recomendables? Entiendo que, junto a la calidad literaria y su adecuación comprensiva y educativa, serán también, a juicio de los especialistas, los mejores para promover, estimular y desarrollar el gusto por la lectura y los saberes literarios.

Como se puede observar, el papel que juega el comité seleccionador es clave en su función de bisagra entre los dos polos que tradicionalmente han concentrado la atención de los educadores: por un lado, la animación a la lectura y el fomento de la misma, y, por el otro, la sistematización de unos saberes estratégicos para el desarrollo de la competencia literaria que promueve la escuela.

En este sentido, “el modelo teórico” imaginario proveniente del comité de expertos —digo teórico porque difícilmente podría responder a un mayor grado de concreción—, ofrecería un equilibrio entre los dos polos en tensión arriba mencionados. Claro que, si nos ceñimos al ámbito escolar, “el modelo teórico” estaría obligado a transformarse en “un modelo de análisis” de los libros de Literatura juvenil cuyo objeto sería el dilucidar “cómo son los textos que enseñan a leer”. La concepción implícita de los mediadores expertos se traduciría en una actualización que se concretaría en un modelo de análisis.

Si leer es comprender, ¿cuáles son las huellas que el texto va desplegando a lo largo de su camino para que el lector las reconozca, se guíe a través de ellas y concluya la trama narrativa con el vívido sabor de la inquietud de la travesía? Es evidente que para que la experiencia de la lectura de un libro sea además una aventura gratificante, el lector ha sabido o ha sido capaz tanto de elaborar una representación mental a partir de la propuesta del texto, como de mantener un diálogo incesante de retroalimentación, donde las hipótesis, inferencias e interpretaciones juegan un papel determinante en la construcción de sentido y en el logro del placer de la lectura. Esta elaboración del significado y el disfrute, siempre subjetivos, es fruto de estrategias, recursos y habilidades que no se ven, que responden a actividades psicolingüísticas más allá de cualquier huella física, a no ser que se profundice en ellas mediante la palabra (entrevistas personalizadas) y se rescaten así los descubrimientos que va realizando el lector: los elementos implícitos, las intenciones y, en definitiva, el genuino interés del libro, su “secreto”.

El otro aliado indisociable de la lectura es la escritura, aprender a escribir sería una ayuda inestimable para la comprensión lectora. No olvidemos que, a diferencia de en la lectura, en la escritura vemos las tentativas que el escritor/alumno ensaya para producir sentido, resultando así mucho más fácil materializar las huellas de esta elaboración mental de significado. Pero sin querer nos estamos deslizando hacia las actividades que inciden en la mejora de la competencia lectora.

Hemos hablado de la necesidad de elaborar un modelo de análisis que, desde una perspectiva dinámica, integre de la manera más equilibrada la doble aspiración que animaba a los mediadores expertos y que, en gran medida, hacían suyo el resto de mediadores educativos. La pregunta es, ¿cuáles son los textos que enseñan a profundizar en la lectura literaria y cultural sin relegar a un segundo plano el fomento del gusto por la misma?

Creo que la escuela está obligada a integrar o a convivir en un difícil equilibrio entre ambos polos. Sin embargo, nunca una selección de esta índole puede suplantar la responsabilidad directa del docente en el aula. Esta cuestión no es ociosa, ya que en último término es el mediador/profesor el que, a partir del conocimiento directo de la realidad de sus alumnos, tiene que seleccionar las lecturas más adecuadas para ellos, atendiendo a la variedad de las funciones o propósitos que quiera otorgarles. De no ser así, y teniendo en cuenta el número de libros que se leen en cada curso, la “literatura” y, sobre todo, el gusto por ella podrían quedar negativamente afectados .

De la elaboración del modelo de análisis de los libros seleccionados, nos hemos ido acercando a las actividades que la escuela desplegaría con el fin de crear lectores autónomos y competentes. No obstante, sabemos muy poco sobre lo que ocurre en las aulas. No disponemos sino de comentarios informales que carecen de entidad suficiente como para concederles algún rango valorativo. Sin embargo, sabemos que uno de los pilares fundamentales de nuestro circuito lo constituye el aula. Es determinante y urgente saber lo que se hace con los libros que los alumnos leen. En esa fase de intervención la teoría se pone al servicio de la acción y la habilidad es más necesaria que el saber.

Por último, abordaremos el tema desde uno de los pilares fundamentales de la comunicación literaria: el lector. Sin la recepción y sin el aprendizaje, es decir, sin el lector adolescente o "aprendiz", no estaríamos hoy aquí hablando en estas "Jornadas de Psicodidáctica". Los lectores, como hemos dicho ya, emiten su voto sobre cada lectura que realizan y ahí se acaba su misión. En efecto, eligen con su voto los libros ganadores del Premio "Libro joven", pero no nos llegan más datos sobre su elección: qué libro les ha gustado o disgustado (y por qué), en qué medida se han sentido identificados con la experiencia del protagonista, si lo encuentran estimulante o aborrecible, etc.

Este tipo de cuestiones no son privativas de jóvenes aún inmersos en un proceso de construcción de la identidad; por el contrario, como afirman A. M. Chartier y J. Hébrard (2002: 89), "nadie lee para ver de qué modo la belleza del fondo y de la forma transfigura la cotidianeidad de lo real. Todos leen para encontrar y a veces reconstruir, en la distancia y la proximidad de las representaciones, el mundo de sus deseos y experiencias".

El foco instalado en el lector tiene que procurarnos toda esa información que el voto omite y oculta. Es necesario recurrir a las encuestas cualitativas, a las entrevistas personales y a las observaciones que indagan en las conductas significativas que han rodeado la auténtica experiencia lectora.

Tomando nota de sus preferencias, opciones, argumentos y reflexiones, matices que informan sobre el grado de maduración lectora, los mediadores adultos tenemos mucho que aprender sobre los gustos y procesos de lectura, así como sobre la capacidad para simbolizar su experiencia o conferirle un sentido. En definitiva, tenemos mucho que aprender sobre la construcción de su personalidad y el modo de imaginar su lugar en el mundo o su relación con él.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Camps, A. (2000). "Introducció: Objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", en Camps, Anna, Rios, Isabel, Cambra, Margarita: *Recerces i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.

- Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria*. Textos, 4, 8-22.
- Colomer, T. (1995). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez.
- Colomer, T. (2001). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil, en *Lectura en España*. Informe 2002. Federación de Gremios de Editores de España.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.
- Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz, X. Y Mendiburu, M. (1990). Ideologi mezuak haur literaturan. *Tantak*, 3, 87-96.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez/Pirámide.
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 101-110.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants y joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I-Universitat de Valencia.
- Martin Sampedro, E. (1998). *Euskal haurtzaroaren asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isladatu denez*. Tesis doctoral sin publicar.
- Olaziregi, M.J. (1998a). *Bernardo Atxagaren irakurlea*. Donostia: Erein.
- Olaziregi, M.J. (1998b). *Euskal gazteen irakurzaletasuna. Azterketa soziologikoa*. Bergara: Bergarako Udala.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.
- Rovira, T. (1988). *La literatura infantil y juvenil. Apèndix a història de la literatura catalana*. Riquer, Comas, Molas (pp. 421-471). Barcelona: Ariel.
- Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil y las reglas de juego, *CLIJ*, 72, 9-15.

# Ready for a story!: materiales para la enseñanza del inglés como L3 en contextos multilingües.

---

*María Jiménez Catalán*

*Universidad de La Rioja*

*Departamento de Filologías Modernas*

This paper presents some reflections on a set of materials used for teaching English as L3 to 4-6 year olds in the context of some Basque-medium schools in Guipuzkoa. The general purpose of this analysis was to contribute to research on the factor of age and second and third language learning/acquisition by means of providing data on the input available in ELT materials used with different ages and levels. The specific aims of the analysis to be reported here were: a) to describe the external and internal characteristics of the materials analysed, b) to highlight the main learning and teaching principles underlying the materials surveyed.

*Keywords: ELT materials evaluation, early English language learners, multilingualism.*

En este artículo, presentamos algunas reflexiones sobre un conjunto de materiales utilizados para la enseñanza del inglés como L3 a niños y niñas de 4 a 6 años, en ikastolas de Guipúzcoa. El objetivo general de este análisis es contribuir a la investigación de factor edad y la adquisición de una segunda y tercera lengua, mediante un análisis del input que contienen los materiales de enseñanza del inglés de distintas edades y niveles. Los objetivos específicos del análisis del cual informamos aquí fueron: a) describir las características externas e internas de los materiales; b) subrayar los principios de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en los materiales.

*Palabras clave:: Evaluación de materiales de enseñanza del inglés, enseñanza precoz del inglés, multilingüismo.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde los noventa, somos testigos de la progresiva introducción del inglés como lengua extranjera a edades cada vez más tempranas, en los sistemas educativos de las distintas comunidades de España. Ya sea una comunidad bilingüe, donde existen oportunidades de que niños y niñas adquieran tres lenguas \_la lengua familiar, la lengua de la comunidad, y el inglés que se estudia en la escuela como tercera lengua \_o una comunidad monolingüe donde, para la mayoría, sólo existe la posibilidad de adquirir la lengua familiar y el inglés como lengua extranjera; en ambos casos encontramos la misma presión social de aprender dicha lengua. Esta necesidad tiene que ver, por una parte, con el desarrollo del inglés como lengua intraEuropea e internacional (Cenoz, 1999); y por otra, con la existencia de una creencia muy generalizada en la sociedad de que el aprendizaje de idiomas, especialmente el inglés, es la llave que abre las puertas a mejores oportunidades profesionales. Estos hechos explicarían la presión social a favor del aprendizaje de esta lengua a edades cada vez más tempranas. La mayoría de los padres ven el inglés como una prioridad en la educación de sus hijos, y la oferta de idiomas a edades tempranas es un factor importante a la hora de elegir un centro educativo. La cuestión que nos planteamos es si tal oferta es simplemente un reclamo para conseguir matriculación en los centros, o si la introducción del inglés en educación infantil es realmente efectiva en términos de logros en el aprendizaje. Hay distintas formas de investigar esta pregunta, una de ellas es mediante la observación de los materiales que se utilizan para la enseñanza del inglés en educación infantil: este es precisamente el enfoque que adoptaremos en nuestro artículo.

Como hemos señalado en otro lugar<sup>1</sup>, existen distintas tendencias en la evaluación de materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas no maternas: i) evaluaciones sobre diseño curricular (Dubin & Olshtain 1986, Johnson 1987, Alderson & Beretta 1992); ii) modelos de análisis de libros de texto y materiales didácticos (Breen & Candlin 1987, Skierso 1991, McDonough & Shaw 1993, Cunnigsworth 1996); iii) análisis de cursos de auto aprendizaje del inglés (Roberts 1995); iv) evaluaciones a gran escala de materiales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas (Fitzpatrick 2001<sup>2</sup>); v) análisis de pequeña escala de algunos aspectos de los libros de texto. Así por ejemplo, respecto a los libros de texto, encontramos análisis de vocabulario (Miranda 1990), actos de habla (Boxer & Pickering 1995), actividades de lectura (Mera 1999), sexismo (Molina 1994), y temas transversales (Jiménez Catalán 1997, Jacobs & Goatly 2000). La mayoría de estos análisis se centran en libros de texto para la educación secundaria, pocos analizan otros materiales distintos a los libros de texto, y todavía, las evaluaciones de materiales para el aprendizaje y enseñanza precoz del inglés son muy escasas.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia<sup>3</sup>, en la cual se investiga la relación entre la edad de comienzo de aprendizaje del inglés y sus resultados en el aprendizaje del castellano (L1), el euskara (L2), y el inglés (L3). Nuestra función es proporcionar datos al proyecto general respecto a los materiales de aprendizaje y enseñanza del inglés que se utilizan en los distintos tramos de edad, y su relación con el aprendizaje de dicha lengua. En el presente estudio<sup>4</sup>, nos planteamos dos objetivos: i) aplicar un modelo de evaluación que recoja de, una forma sistemática<sup>5</sup>,

nuestras observaciones sobre una muestra de materiales utilizados en la enseñanza del inglés en educación infantil, en un contexto de inmersión lingüística; ii) identificar los principios de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en dichos materiales, y contrastarlos con las opiniones del autor manifestadas en distintas publicaciones.

La muestra de materiales que analizaremos es *Ready for a story!*, dieciséis cuentos, escritos por Artigal, para el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua (L2) o una tercera lengua (L3), y que se utilizan en un programa de inmersión lingüística que oferta la Federación de Ikastolas en Guipúzcoa, para el aprendizaje del inglés en el parvulario, de treinta a cuarenta y cinco minutos por día, a lo largo de dos o tres cursos escolares. Aunque nuestro análisis se centrará en unos materiales específicos, consideramos que el mismo puede ser de utilidad para el profesorado de edades tempranas, independientemente de que el contexto donde se enseñe la lengua sea bilingüe o monolingüe. En primer lugar, porque estos materiales forman parte de un programa de enseñanza precoz del inglés. En segundo lugar, porque el empleo de estos materiales no se corresponde con una experiencia aislada, sino que se emplean en la introducción de L2s y L3s en diversos países europeos como Francia, Finlandia, Italia, y España, donde se utilizan en algunos centros de comunidades bilingües como Cataluña, Valencia, Navarra, y la Comunidad Autónoma Vasca. Finalmente, al igual que (McDonough & Shaw 1993, Atienza 1994; Grant 1996), pensamos que la evaluación de materiales no sólo forma parte de los distintos roles que tiene que adoptar el profesorado, sino que, en sí misma, es una actividad saludable para la profesión docente.

## 2. EVALUACIÓN

### 2.1. Modelo

Aplicaremos un esquema de análisis adaptado de McDonough y Shaw 1993/1995<sup>6</sup>, el cual consta de dos fases: evaluación externa, y evaluación interna. El objetivo de la evaluación externa es describir el número y las características de los materiales. Se centra en el análisis del índice de contenidos, introducción, portadas y contraportadas de los libros del alumnado y del profesorado. Se efectúa con la ayuda de una lista de preguntas que permiten recabar información en torno a los siguientes puntos: título, receptor, nivel, tipo de material, contenidos, estructura, tipo de actividades, diseño y presentación. Una vez completada la observación y registro de estos puntos, se pasa a la fase de evaluación interna, la cual se centra en los siguientes aspectos: objetivos, presentación y tratamiento de las destrezas, adecuación de los materiales (a la edad, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contenidos, y contexto de aprendizaje), potencial motivador (para el alumnado y para el profesorado), concepción del autor/editorial (respecto a la lengua, su aprendizaje, y su enseñanza)<sup>7</sup>.

### 2.2. Procedimientos

El procedimiento seguido fue el siguiente: i) elaboración de un inventario de los materiales; ii) lectura intensiva de la guía didáctica (Artigal 2002); iii) lectura extensiva del manuscrito de los dieciséis cuentos (Artigal 1998); iv) lectura intensiva de cuatro cuentos elegidos al azar: *'Don't cry'*, *'I don't want soup'*, *'The little*

*witch*, *The train*<sup>8</sup>; v) identificación de los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los cuentos; vi) comparación de los datos con el punto de vista del autor sobre sus materiales, reflejado en las consideraciones metodológicas de la guía didáctica, y en documentos y publicaciones del autor<sup>9</sup>.

### 2.3. Evaluación externa

El título alude al contenido de los materiales y también a la actividad principal que se deriva de los mismos: la narración y escenificación oral de los cuentos, por la maestra, y por los niños y niñas de forma colectiva e individual.

En cuanto al receptor, no hay duda de que están dirigidos a niños y niñas de tres a seis años; no sólo por las declaraciones explícitas que hace el autor respecto a la edad del aprendiz para quienes ha creado los materiales, sino especialmente, porque cuentos, canciones, juegos, y actividades típicas de esta edad como dibujar, colorear, y recortar componen la propuesta. Tampoco tenemos duda en lo que atañe al contexto de inglés, puesto que tanto en la introducción como, en la propuesta metodológica de la guía didáctica, se señala que los materiales están destinados al aprendizaje del inglés como L2 o como L3 en educación infantil.

Por el contrario, sí nos queda la duda del nivel que se pretende alcanzar en cada curso, puesto que las únicas declaraciones que hace el autor al respecto son las siguientes: “Ready for a story! propone iniciar el aprendizaje del inglés por medio de narraciones escenificadas de cuentos...” (Artígal 2002:1), y “...desarrollar habilidades para que los niños lleguen a comunicar satisfactoriamente no como los nativos de la L2/L3 sino con ellos” (Artígal 2002:1).

El cuento es la estructura y marco de aprendizaje. En total, son dieciséis cuentos; cada cuento contiene una pequeña historia independiente del resto, aunque se repite la misma estructura en todos ellos: organización del aula como un escenario imaginario, distribución de los espacios de la clase donde se representarán los distintos personajes, introducción del cuento, primero narrado y representado por la maestra, después narrado por la maestra y representado por todos los niños y niñas al mismo tiempo. En lo que atañe a la secuenciación y gradación del material, se percibe coherencia interna como resultado, por una parte, de que los cuentos comparten idéntica estructura, y por otra, del hecho de que se da la repetición de los procedimientos y actividades en los dieciséis cuentos. No obstante, los criterios de gradación temporal de los cuentos quedan un tanto ambiguos a tenor de las indicaciones que se ofrecen en el “Programa sugerido” dentro de la guía didáctica: “Durante un año escolar se trabajan cuatro, seis u ocho cuentos. Por consiguiente, los 16 cuentos propuestos pueden ser repartidos entre dos, tres o cuarto cursos” (Artígal 2002:1)

El tipo de material está determinado por la propuesta que se hace a favor del cuento como estructura didáctica y marco de aprendizaje: las narraciones orales de los cuentos son el núcleo fundamental, y el material complementario sirve de refuerzo del mismo. En total, el material obligatorio lo componen dieciséis narraciones orales, mientras que el material complementario comprende el material de clase, el material del alumno, y el material del profesor que se detalla en la Figura 1:

Material de clase	Material del alumno/a	Material del profesor/a
<ul style="list-style-type: none"> <li>- murales</li> <li>- flashcards</li> <li>- bingos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- carpeta de fichas,</li> <li>- cassetes con canciones de los cuentos (opcional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- guía didáctica,</li> <li>- cassette con la música de las canciones,</li> <li>- carta a los padres,</li> <li>- fichas adicionales,</li> <li>cajas para almacenar</li> </ul>

**Figura 1.- Inventario de materiales complementarios.**

A su vez, los materiales complementarios que componen *Ready for a story!* se agrupan en tres categorías: i) materiales impresos: la guía didáctica, en el que se incluyen los manuscritos de los cuentos, y las letras de las canciones, y una carta a los padres y madres; ii) material audio: *cassettes* con la letra y la música de las canciones de los cuentos; iii) material visual: dibujos coloreados de distinto tamaño que aluden a los personajes y situaciones de los cuentos a través de murales, *flashcards*, juegos, y actividades de distinto tipo; iv) material audiovisual: escenificación de dos cuentos con el objetivo de formar al profesorado en la puesta en escena de los cuentos.

Los contenidos de *Ready for a story!* se componen, como ya hemos señalado, de 16 cuentos que recogen situaciones relacionadas la vida cotidiana, animales, y personajes del universo del mundo infantil. El orden que propone el autor es el siguiente: 1) *The Balloon*, 2) *Pooh-pooh*, 3) *Don't cry*, 4) *Cake*, 5) *The Monster*, 6) *Little Rabbit*, 7) *I don't want soup*, 8) *In my mouth*, 9) *Suzy and Jenny*, 10) *Good night*, 11) *The doctor*, 12) *The Little Witch*, 13) *The hamster*, 14) *Bunny and the Fawn*, 15) *The train*, 16) *Pirates*. Aunque el autor señala que este orden puede modificarse ligeramente “si la dinámica de la clase lo aconseja”, no explica si existe una gradación en el *input* lingüístico (vocabulario, estructuras, funciones, e interacciones comunicativas) que contienen los cuentos, ni tampoco describe las características del *input* lingüístico de cada cuento.

El tipo de actividades se deriva de las narraciones de los cuentos. La narración es la actividad central, pero ésta se completa mediante (por este orden) canciones, juegos, diálogos con marionetas, y realización de fichas como dibujar, colorear, recortar, y pegar, en las que se vuelven a repetir las situaciones introducidas por la narración.

Finalmente, el diseño y presentación de los materiales, en comparación con otros materiales disponibles para la edad, es bastante sobrio. Aunque es sencillo y manejable, no encontramos ni láminas plastificadas que facilitan la durabilidad del material, ni la profusión de dibujos e imágenes a todo color que se incluyen en la mayoría de los libros de texto para la edad publicados por editoriales convencionales.

## 2.4. Evaluación interna

En nuestra observación de *Ready for a story!* detectamos la ausencia de objetivos explícitos. En la guía didáctica, el autor se centra en justificar los presupuestos

metodológicos, y en describir el material y las actividades propuestas, pero no señala ni los objetivos específicos a lograr ni, como ya hemos señalado, el nivel que se debería conseguir en cada cuento, y a lo largo de los dieciséis cuentos. Como ocurría respecto al nivel, las únicas declaraciones explícitas del autor \_de las que podríamos deducir algo relacionado con los objetivos\_ son: “*Ready for a story!* propone iniciar el aprendizaje del inglés por medio de narraciones escenificadas de cuentos...” (Artigal 2002:1), y “...desarrollar habilidades para que los niños lleguen a comunicar satisfactoriamente no como los nativos de la L2/L3 sino con ellos” (Artigal 2002:1).

Si analizamos detenidamente el manuscrito de los cuentos, vemos que la comprensión y la producción oral son las únicas destrezas que se potencian, puesto que el input se oye y se produce exclusivamente a través de dichas destrezas. Esto no es sorprendente, ya que, en la mayoría de las escuelas, no se enseña a leer y a escribir en la lengua familiar hasta la educación primaria. El autor pone énfasis en potenciar e interiorizar la comprensión de los cuentos, a través de su propuesta de llevar a cabo dos o tres narraciones orales del cuento sin ningún apoyo visual. A diferencia de otros autores de materiales para esta edad, Artigal considera que la utilización de *flashcards*, dibujos, y fotografías que contienen imágenes para apoyar la comprensión oral, se deben introducir con posterioridad a las narraciones orales, nunca antes.

El potencial motivador de los materiales para el alumnado es evidente. Las situaciones y temas que se proponen en los cuentos son adecuadas a su edad, y motivadoras, en cuanto que se introducen siempre mediante acciones estimulantes para los niños y niñas. Por lo que respecta al profesorado, el análisis tanto del manuscrito de *Ready for a story!* como la guía didáctica nos revela una participación muy activa, no sólo en lo que atañe a la organización de las actividades y de los espacios de la clase, en la que se escenifican los distintos momentos del cuento, sino también, en su papel de introductor de los personajes, organizador de los turnos narrativos, narrador de los cuentos y de actor de distintos personajes. En cierta manera, esto es lo que se espera del profesorado de educación infantil, ya que los niños de esta edad no poseen la madurez mental suficiente como para poder negociar y organizar las actividades y las interacciones por sí mismos. Sin embargo, nos preguntamos si estos materiales se adaptan mejor a un determinado tipo de profesorado y no tanto a otro: un curso basado en la narración y escenificación de historias exige no ya un buen dominio de la lengua, sino también, un don para actuar, o al menos, una cierta afición por la representación, una personalidad extrovertida, y una preferencia por estilos de aprendizaje auditivos y cinestésicos.

En cuanto a la concepción de la lengua, su aprendizaje y enseñanza que subyace en estos materiales, claramente emerge una concepción de la lengua como instrumento de comunicación y como medio de expresión de sentimientos y emociones. Todas las actividades se llevan a cabo en inglés. Un rasgo diferenciador respecto a otros materiales es que *Ready for a story!* forma parte de un programa de inmersión en la L2 o L3, en el que los materiales van unidos a un curso de formación del profesorado. El propio autor es quien imparte dicho curso, distribuye los materiales, y forma en el uso de los mismos. Como señala Artigal (2002:1), “*Ready for a story!* no es solamente un conjunto de materiales y actividades. Es también, y ante todo, una manera de trabajar dichos materiales y actividades”. Este rasgo presenta, sin duda,

aspectos positivos como la comunicación directa entre autor y profesorado, y la posibilidad de adquirir destrezas en el manejo de las técnicas para poner en práctica materiales y actividades; sin embargo, también tiene aspectos menos positivos como es el hecho de que el análisis de los materiales está condicionado a la compra previa de los mismos, y a la realización del curso de formación.

Finalmente, en lo que respecta a los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los cuentos, encontramos un acuerdo total entre la concepción del autor sobre el lenguaje, y sus opiniones respecto a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas: la lengua es un instrumento de comunicación, una lengua se aprende utilizándola. Como el mismo Artigal (1990:128) señala, haciendo suya una cita de Di Pietro 1987, "... es como usuarios de la nueva lengua que nos convertimos en aprendices de ésta".

Asimismo, existe coherencia entre los principios que se declaran en la guía didáctica, la estructuración de los cuentos, y las publicaciones del autor, en las que defiende presupuestos de la teoría de la comunicación, y de la psicología y pedagogía constructivista. Seguidamente, ofreceremos un resumen de los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los materiales evaluados:

#### i) El cuento como territorio compartido

La utilización del cuento proporciona el contexto compartido en el que se engarza el conocimiento previo con el nuevo conocimiento. A los niños les resulta familiar tanto, la estructura y las reglas que subyacen en los cuentos como las situaciones que introducen las historias. Esto les permite dar sentido a la situación, incluso, aunque tengan una competencia muy limitada en la L3:

"En el caso de los primeros usos de una lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, este territorio compartido no es un primer momento básicamente lingüístico; es decir, no está constituido en una última instancia por aquello que los participantes dicen, sino más bien por aquello que hacen y por la manera (cooperativa) de organizar este "hacer" (Artigal 1990<sup>a</sup>:129)

#### ii) Restructuración del conocimiento y uso del lenguaje

La maestra narra y representa la historia en primer lugar; seguidamente, niños y niñas repiten y representan parte de la misma; posteriormente, la historia se repite y se expande en clases sucesivas, hasta que se introduce un nuevo cuento con el mismo tipo de estructura, pero con una historia distinta. Como resultado, hay una continua restructuración de la L3, lo cual permite que los aprendices modifiquen sus estructuras internas y las ajusten a la nueva situación:

"...y en último lugar, hipotetizaré que los procedimientos desarrollados para reconocer, elaborar y negociar estos primeros territorios servirán, al menos en parte, como punto de partida, para reconocer posteriormente otros territorios más formales, más descontextualizables, textualmente más elaborados en la nueva lengua". (Artigal 1990b:156)

#### iii) Aprendizaje activo

El aprendizaje de una lengua se entiende como utilización de la lengua para hacer cosas interesantes:

“Será aquello que activamente “harán y dirán” y el momento, el lugar y la manera como “harán y dirán” lo que convertirá en significativos las primeras verbalizaciones...” (Artigal 1990<sup>a</sup>)

#### iv) Aprendizaje cooperativo

La maestra ayuda a los aprendices a utilizar la lengua y representar la historia; y a su vez, los aprendices se ayudan los unos a los otros, al recitar la historia todos a la vez:

“ A la vez me parece importante resaltar que en la posibilidad de usar eficaz y significativamente una lengua que aún no se conoce suficientemente es, ante todo, una posibilidad que va más allá de lo que cada uno de los participantes sabe, que presupone irremediamente una competencia que si dejase de ser colectiva desaparecería. Las posibilidades del “aprendiz” para usar la nueva lengua dependen pues, al menos en parte, de “cosas” que este “aprendiz” comparte con sus compañeros”. (Artigal 1990b:158).

#### v) Aprendizaje social

Se refleja en la identificación de los niños y las niñas con las historias, las expresiones de sentimientos y emociones, la colaboración con los otros a la hora de representar los cuentos, así como en la motivación de llevar a cabo actividades interesantes a través de la L3:

“Se adquiere una lengua si está suficientemente expuesto a ella, si se tiene con respecto a esta lengua una actitud y una motivación positivas, pero también, sobre todo, si en el momento de acceder a su uso éste puede ser llenado de significación. Una lengua se aprende en la medida en que cuidador y infante son capaces de construir usos reales y significativos de ella. Es la intensidad y la emoción que cada uso concreto comporta aquello que convierte a los alumnos en sujetos de aprendizaje”. (Artigal: *Ready for a story!*).

### 3. CONCLUSIÓN

Los materiales analizados contienen muchos aspectos positivos: están fundamentados en teorías de la comunicación, teorías aprendizaje, y pedagogía de la lengua, son apropiados a las características de los niños y niñas de 3 a 6 años, hay coherencia y cohesión en la estructura general de los cuentos y en los cuentos mismos, y el núcleo de los materiales (los cuentos) se integra de forma natural con los materiales complementarios. No obstante, también encontramos algunos aspectos cuestionables que resumimos a continuación:

-Es difícil evaluar el progreso en el aprendizaje si no se detallan los objetivos generales y específicos a lograr, en cada cuento, y a lo largo de los dieciséis cuentos. La ausencia de una declaración explícita de los mismos no permite llevar a cabo una coordinación coherente y sistemática del inglés en educación infantil, primaria, y secundaria.

-El hecho de que tampoco se describan las estructuras gramaticales, las interacciones comunicativas, y el vocabulario de cada cuento dificulta enormemente la evaluación del input, y por consiguiente, del aprendizaje, y al igual que en el caso de los objetivos y el nivel, la coordinación de la gradación de los contenidos de inglés con otras etapas educativas.

-Ni en los cuentos ni en la guía didáctica se alude al componente socio-cultural de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Tampoco, aunque se nos dice que los materiales están preparados para un programa de inmersión en la L2 o la L3, encontramos descripción alguna de las características del *contexto específico* en el que los alumnos y alumnas aprenden dicha lengua.

-Aunque los cuentos tienen que ver con algunos temas de la vida cotidiana y emocional de los niños y niñas, echamos en falta el anclaje transversal de los cuentos con otras áreas del currículo contenidos en las directrices oficiales para la etapa de educación infantil .

Partiendo de este análisis, y teniendo en cuenta el proyecto de investigación sobre el factor edad en el que se enmarca, consideramos necesario profundizar en las cuestiones que han surgido a lo largo de este análisis preliminar. En particular, sería conveniente realizar los siguientes estudios: i) la evaluación del tipo de *input* lingüístico que contienen los cuentos, ya que esta investigación nos permitiría posteriormente establecer relaciones entre esta variable y la producción del aprendizaje; ii) cuantificar las interacciones comunicativas que contienen los diálogos, a fin de comprobar si realmente se le dan al niño suficientes oportunidades de iniciar interacciones comunicativas; iii) llevar a cabo al menos dos evaluaciones de estos materiales con el mismo modelo de evaluación aquí utilizado, pero con distintos evaluadores, a fin de validar el grado de objetividad del presente análisis; iv) comparar la propuesta de Artigal con otras opciones para la enseñanza de lenguas en la educación infantil como, por ejemplo, enfoque por temas (Ruiz 1990), enfoque a través de la literatura (Bonachía, Ojeda & Oyón 2000), enseñanza de contenidos integrada en otras materias curriculares (Ramírez & Serra 1999).

Por último, sería aconsejable llevar a cabo estudios comparativos con sujetos de esta edad que aprenden inglés como L3 en un contexto multilingüe pero con materiales diferentes, en los que se controlasen las variables contextuales e individuales, entre ellas, el tipo de material utilizado, y el nivel de aprendizaje alcanzado. Este análisis nos permitirían comprobar objetivamente si, en comparación con otros materiales utilizados en la misma edad y en contextos similares, la utilización de estos cuentos se correlaciona con un mayor nivel de comprensión y producción en el idioma por parte de los aprendices de inglés en educación infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. & Alan Beretta, eds. (1992): *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Artigal, J.M. (2002): *Teacher's book. Read for a story!* Barcelona: Joseph M. Artigal Editor S. L.: D.L.: B-35.764-2002.
- Artigal, JM. (1990<sup>a</sup>): "Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 127-144.
- Artigal, JM. (1990<sup>b</sup>): "Uso/Adquisición del lenguaje como construcción de territorio compartido". *Ponencias y Comunicaciones del 16 Congreso de AELFA*. Madrid: Inerser/Ministerio de Asuntos Sociales, (pp. 147-159).
- Artigal, JM. (1998-99): *Ready for a story! English Foreign Language for Kindergarten Children*. Joseph Maria Artigal ed. Unpublished document.
- Artigal, JM. (Unpublished Manuscript). *Ready for a story! English Foreign Language for Kindergarten Children*.
- Atienza, JL. (1994): "Materiales curriculares ¿ Para qué ? ". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11: 12-21.
- Bonachía, MJ; Ojeda, J; y ML, Oyón. (2000): "Enseñanza precoz de la lengua extranjera y sus implicaciones en la asignatura de literatura infantil del idioma extranjero de M.L.E". *La formación de los maestros de la Unión Europea*. Congreso celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid, 17-20 de Abril de 1997.
- Boxer, D. & L, Pickering. (1995): "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints". *ELT Journal*, 49,1:44-58.
- Breen, M. & C, Candlin. (1987): "Which materials ? A consumer's and designer's guide". En L. Sheldon ed. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. *ELT Documents*, 126. Londres: Modern English Publications.
- Cenoz, J. (1999): "Plurilinguismo temprano (Multilingual at an early age)". *Ikastaria*, 11:185-192.
- Cunningsworth, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Londres: Heinman.
- Dubin, F. & Olshtain. (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, T. (2000): *Estudio europeo de los materiales de aprendizaje de idiomas. Informe Consolidado*. Enero-diciembre 2000. Londres: Centre for Information on Language Teaching (CILT).
- Grant, N. (1996): *Making the most of your Textbook*. Harlow: Longman.
- Jacobs, G. & A, Goatly. (2000): "The treatment of ecological issues in ELT course-books". *ELT Journal*, 54,3:256-264.

- Jiménez Catalán, R. (1997): “Los transversales en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la ESO”. Jiménez Catalán, R. (coord.) *Los transversales en la clase de inglés*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Johnson, R.K. Ed. (1989/1995): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- McDonough, J. & C, Shaw. (1993/1995): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Mera Rivas, R. (1999): “Reading in recent ELT coursebooks”. *ELT Journal*, 53, 1:12.
- Miranda, A. (1990): “The vocabulary of the English Coursebooks: An analysis”. *RESLA*, 6:111-119.
- Molina, S. (1994): “Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos de inglés”. Encuentro.
- Ramírez, R.M. & T, Serra. (1999): “Proyecto integrado de lenguas”. *Aula de Innovación Educativa*, 87: 143-147.
- Roberts, J.T. (1995): “An Anatomy of Home-Study Foreign Language Courses”. *System*, 23, 4:513-530.
- Ruiz, U. (1990): “La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68.
- Skierso, A. (1991): “Textbook selection and evaluation”. En M. Celce-Murcia ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.

## NOTAS

<sup>1</sup> “Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo”. *RESLA* (en prensa).

<sup>2</sup> Evaluación de la Comisión Europea de Educación y Cultura en 1999. Aporta información estadística del número de materiales existentes para el aprendizaje de idiomas en distintas. Información recopilada a partir del vaciado de catálogos de materiales publicados por editoriales europeas, listas de internet, y recursos disponibles en centros de profesorado. Nuestro estudio difiere de dicha evaluación en dos aspectos: a) incluimos una etapa de aprendizaje más temprana (3-5 años) y, evaluamos cualitativamente los materiales.

<sup>3</sup> Proyecto de investigación BFF2000-0101 (DGYT)

<sup>4</sup> Los datos preliminares se presentaron en inglés en el XXV Congreso Internacional de AEDEAN.

<sup>5</sup> Por sistemático entendemos que todos los parámetros sean explícitos y se correspondan con pasos a seguir en una evaluación.

<sup>6</sup> En el trabajo citado en la nota 1, explicamos detalladamente este modelo y justificamos los cambios realizados.

<sup>7</sup> Cada uno de los pasos de cada fase resume todas las preguntas y subpreguntas que proponen los autores. Para más información, véase McDonough y Shaw 1995 (63-79) y el trabajo mencionado en la nota 1.

<sup>8</sup> McDonough y Shaw 1995 recomiendan examinar al menos dos unidades del conjunto de materiales para realizar una evaluación interna efectiva, pero no plantean hacer la selección de las unidades al azar.

<sup>9</sup> La evaluación aplicada según el modelo de McDonough y Shaw no contempla análisis del discurso, sino que se basa en la observación de los materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, siguiendo una guía de preguntas (que resumen los puntos enumerados) a las que se intenta dar respuesta. Se trata, en suma, de una evaluación preliminar que no excluye otro tipo de evaluación posterior (lingüística, icónica, discursiva, etc). En este artículo únicamente nos centramos en la observación preliminar.



# La aplicación de un programa de orientación y movilidad con personas ciegas y con discapacidad visual grave.

---

*Elena Bernarás Iturrioz*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea*

En este artículo se presentan las características principales de la aplicación del Programa de Orientación y Movilidad (OyM) que se realiza en Gipuzkoa bajo la tutela institucional de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

El programa de OyM ofrece, precisamente, la oportunidad de aprender algunas fórmulas de desplazamiento independiente que están a la base de un régimen de vida más normalizado.

El técnico de rehabilitación básica (TRB) es el miembro del Equipo de Atención Básica de la ONCE que se encarga de la puesta en práctica del programa de OyM. En una reciente investigación hemos tenido ocasión de trabajar junto a este TRB en torno a diversos aspectos del proceso de intervención rehabilitadora. En estas líneas se analiza la reconstrucción de la secuencia básica de la intervención habilitadora-rehabilitadora del técnico, desde que recibe a un usuario hasta que se da por finalizado el programa.

Palabras clave: *Programa de orientación y movilidad, rehabilitación, evaluación, técnico de rehabilitación.*

This Paper presents the principle characteristics of the application of the Orientation and Mobility Programme (O&M) in the Province of Gipuzkoa, under the supervision of the Spanish National Organization for Blind People (ONCE), promoters of the programme.

This Orientation and Mobility Programme offers guidelines for greater independent and autonomous navigation which form the basis of a more normalised life style.

The TRB-Técnico de Rehabilitación Básica, is the member of the ONCE basic support team in charge of the application of the Orientation and Mobility Programme. As part of our research, we have worked together with the TRB in Gipuzkoa to investigate and evaluate various aspects of the rehabilitation process and the TRB input to it. In this paper, we analyse our reconstruction of the basic sequence performed by the TRB in this enabling-rehabilitation process, from the first interview with the user till the end of the programme.

Key words: *Orientation and mobility programme, rehabilitation method, evaluation, rehabilitation expert.*

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en un estudio realizado a partir del seguimiento a lo largo del año 1999 de la implementación por el técnico de rehabilitación (TR) de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) de Donostia-San Sebastián de un programa de Orientación y Movilidad (OyM) dirigido a ciegos y personas con discapacidad visual grave.

El objetivo que se persigue en este artículo es el de analizar la secuencia básica de intervención de un TR (denominados hasta fechas recientes técnicos de rehabilitación básica, TRB) al poner en práctica el programa de OyM, desde su inicio hasta que el usuario es capaz de moverse en su entorno de forma autónoma, independiente y eficaz.

El tipo de usuario del programa es amplio y variado. En el cuadro 1 se realiza una breve presentación de las personas que realizaron el programa de OyM durante el trabajo de campo.

**Cuadro 1. Relación de usuarios participantes en el programa O y M**

	Edad	Patología visual	Estado psicológico previo	Nivel de autonomía previo	Objetivos y expectativas	Nº de programa	Situación familiar
A.S.	70	Retinopatía diabética	Depresión	Total en su casa, fuera ninguna	Pasear cerca de casa	1	Vive sola
A.G.	20	Síndrome de Usher	Bueno	De día sin problemas, de noche funcionalmente ciega	Ir a la parada de autobús cercana a su casa de noche	Varios	Vive con una familia de acogida
R.A.	18	Atrofia del nervio óptico	Deprimido y solo	Bueno en su pueblo natal, reducido en la capital	Movilidad en capital	2	Vive en un piso de acogida
S.Z.	7	Ceguera total	Bueno, creía que iba a volver a ver	Bueno en el interior del colegio	Ir de casa al colegio sola	1	No finalizó el programa, sus padres se separaron
C.M.	38	Infección ocular producida por Xerodermia pigmentosa	Problemas de autoestima, alegre	Bueno salvo en determinados puntos y con deslumbramiento	Movilidad en su ciudad, superar los puntos conflictivos	1	Vive sola con su madre
L.V.	72	Retinopatía diabética	Bueno	Subir y bajar escaleras de su casa	Ninguna	1	Vive con su esposa
A.M.	58	Glaucoma terminal	Regular	Se mueve con un carrito de la compra que se pone delante	Movilidad por su ciudad	1	Vive con su hermana
X.S.	20	Miopía congénita asociada a síndrome de Down	Bueno	Bastante bueno	Movilidad en autobús	1	Vive con sus padres y un hermano
A.N.	19	Atrofia ocular	Alegre y gran autoestima	Reducido	Diversos recorridos	3	Vive con su familia
I.S.J.	21	Glaucoma congénito	Bueno, pero un poco agobiado	Bueno, sobre todo por su barrio	Movilidad en autobús	Varios anteriores	Vive con su familia
J.C.	39	Enucleación de un ojo, desprendimiento retina	Bastante depresivo	Bueno en su pueblo	Movilidad en capital	Varios anteriores	Vive solo

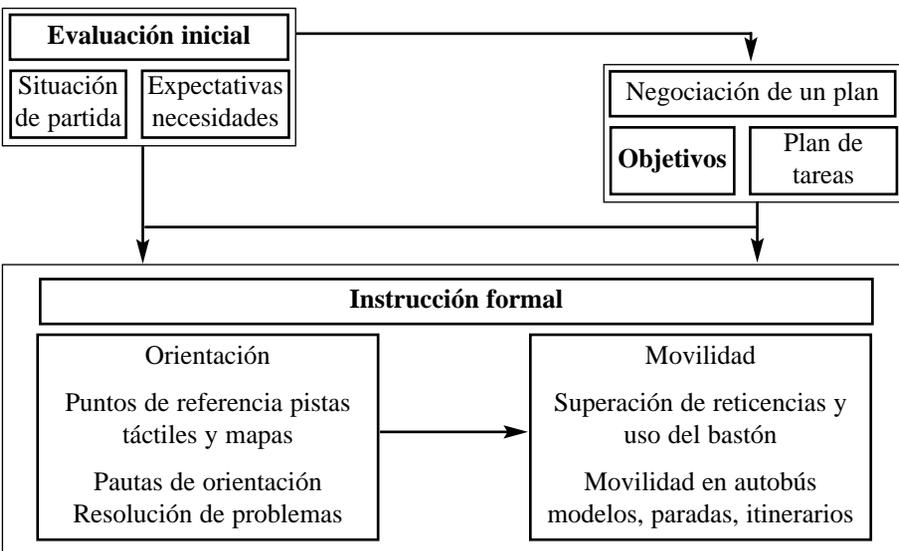
Los usuarios del programa fueron 11, de los cuales 5 eran hombres y 6 mujeres, de edades comprendidas entre 7 y 72 años. Las patologías visuales que sufrían variaban desde la ceguera total hasta deficiencias visuales graves; el estado psicológico de la mayoría de los usuarios era bueno, aunque también había quien presentaba rasgos depresivos importantes. Junto a alumnos que contaban previamente con un buen nivel de autonomía, otros no habían salido solos al exterior de su edificio de residencia en varios años. Dicho nivel de autonomía marcaba los objetivos y expectativas de cara al programa, de forma que el que tenía buen nivel ansiaba aumentar su radio de movilidad y al que no salía solo de su casa le valía con aprender a realizar algunos pocos recorridos cercanos a ella. La mayoría de los alumnos no había realizado ningún programa previo y con respecto a su situación familiar, ésta variaba desde los usuarios que vivían con su familia, hasta los que vivían solos o en pisos o familias de acogida.

## 1. SECUENCIA BÁSICA DE LA INTERVENCIÓN DEL TÉCNICO DE REHABILITACIÓN BÁSICA.

En este estudio se ha podido comprobar que el profesional que ha puesto en práctica el programa de OyM (TR) sigue en la mayoría de sus intervenciones una secuencia básica (cuadro 2) que comienza a partir de una evaluación inicial, cuyo objetivo es conocer el estado del usuario antes de dar comienzo al programa y establecer los objetivos que van a guiar su trabajo.

Una vez que el técnico ha valorado la situación previa del usuario y establecido los objetivos de su quehacer profesional, comienza el periodo de entrenamiento, trabajando primeramente, si fuera necesario, los requisitos previos precisos para una correcta movilidad y en segundo lugar, llevando a cabo la instrucción formal, en la que se incluyen la orientación y la movilidad, propiamente dichas.

**Cuadro 2. Secuencia básica de la intervención del TÉCNICO**



## 1.1. Evaluación inicial.

Cuando el técnico comienza a preparar el programa de OyM con un determinado usuario, tiene en cuenta una serie de aspectos que van a sustentar las bases de la evaluación inicial:

1) Desarrollo sensorio-perceptivo: hay que destacar el análisis que hace el técnico de los distintos aspectos del desarrollo sensorial que intervienen en los procesos de OyM y que él juzga importantes:

- Remanente visual: le interesa conocer el grado de visión de la persona, saber la enfermedad que ha producido la deficiencia visual, si es un problema de agudeza o de campo visual, cuáles son las pruebas que se le han practicado, etc.

- Sistema auditivo: conviene realizar una audiometría para comprobar la audición de las altas frecuencias, medias o bajas y analizar si existe una bajada auditiva en alguno de los oídos, tan importantes, por ejemplo, para el equilibrio o para el reconocimiento de diferentes sonidos necesarios en la orientación o en la movilidad.

- Resto de los sentidos: háptico, olfativo y gustativo.

En este apartado el TR analiza, también, la información que hace referencia al estado físico, fijándose en diversos aspectos relacionados con la marcha, como el sentido cinestésico, la memoria muscular, el equilibrio, los giros y, en general, todos los aspectos relacionados con la conducta motora gruesa y fina.

2) Desarrollo cognitivo de la persona: fija su atención en el análisis de los conceptos de OyM que el usuario debe conocer.

3) Estado psicológico del usuario anterior al entrenamiento: el estado de ánimo, la motivación para realizar el programa, su autoestima, etc.

4) Aspectos relacionados con el uso del bastón: el técnico sabe que en la mayoría de las ocasiones a los usuarios les cuesta comenzar a utilizar el bastón y conoce las reticencias psicológicas que surgen en torno a su uso. En esta primera evaluación es donde el técnico debe comenzar a “romper” las barreras que el usuario pueda expresar en este sentido.

5) Nivel de independencia del usuario: si sale solo o acompañado, si utiliza bastón o transporte público, si necesita ayuda en los desplazamientos, el grado de cansancio que experimenta en estos desplazamientos, si ha realizado algún otro programa de OyM, etc.

6) Expectativas: conocer la razón por la cual solicitan la realización del programa; es decir, cuáles son las causas por las que quieren comenzar a andar solos, qué trayectos pretenden realizar, y qué esperan del entrenamiento.

7) La situación familiar del usuario, concretamente, las expectativas, la respuesta de la familia ante el entrenamiento, su actitud (si animan al familiar, si creen que será capaz de realizarlo, etc.) son cuestiones importantes de cara al futuro entrenamiento, porque el técnico sabe que si la familia adopta una postura de cooperación todos saldrán beneficiados.

### *Para qué y cómo se lleva a cabo la evaluación inicial.*

Algunas de las razones que justificarían esta evaluación serían conocer las posibilidades que tiene cada usuario, los aspectos en los que presenta mayores dificultades de cara al entrenamiento, inspeccionar el espacio y las dificultades que se pueden derivar del mismo o pensar en cómo resolver los problemas que puedan surgir.

El TR comienza la evaluación inicial antes de entrevistarse con el usuario. Son varias las vías por las que puede recabar información. Habitualmente, es el Equipo de Atención Básica (EAB) quien pone al técnico en antecedentes del usuario con el que se le solicita que intervenga. La asistente social, concretamente, es quien conoce generalmente al afiliado-a que solicita el servicio de rehabilitación e informa al resto del equipo acerca de la petición. En otras ocasiones el usuario se pone directamente en contacto con el técnico. La propia institución suele tener información valiosa para el TR: ficha de la ONCE, informes oftalmológicos, otros informes, etc.

Normalmente, el técnico concierta una cita/entrevista con el usuario que va a realizar el entrenamiento. Cuando la situación personal del usuario lo permite, lo ideal, es realizar la evaluación en la sala de movilidad que se encuentra situada en la sede de la ONCE de Donostia-San Sebastián. Si no es posible, el técnico se traslada al domicilio del usuario y a través de diversos procedimientos (entrevistas y observación, principalmente) evalúa la situación del usuario, su desarrollo sensorial y aquellos aspectos que van a influir en la correcta formalización de la instrucción formal.

Parece que este técnico inicia la evaluación sin prejuicios previos, “va a ver lo que hay” y sobre el terreno (viendo al usuario, analizando su estado físico, sus expectativas y motivación, el espacio por donde pretende moverse, etc.) decide el tipo de intervención que va a llevar a cabo en cada caso, calculando las posibilidades y estableciendo los límites de la intervención educativa. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el instructor realiza un primer diagnóstico acerca de la situación del usuario, de sus expectativas y necesidades y a partir de éstas establece un plan de trabajo.

En algunas ocasiones lleva a cabo un diálogo-negociación con el usuario para ajustarse de la mejor manera posible a sus expectativas y necesidades, porque puede ocurrir que el usuario tenga grandes expectativas, pero su propia situación o la del entorno, no le permitan llevarlas a cabo, o que simplemente en su vida diaria no necesite realizar los trayectos que está pensando hacer.

Cuando el usuario continúa o retoma el programa de OyM con el objetivo de ampliar su radio de movilidad, la valoración inicial no suele ser tan exhaustiva, se analiza el desarrollo sensorial sobre todo, el sentido auditivo, el táctil, el equilibrio, los giros y la cinestesia (es decir, se observa cómo anda) y a partir de ése análisis, se decide el punto de partida.

Este proceso de evaluación inicial no finaliza, sigue vigente mientras se realiza el entrenamiento, en la medida en la que se puedan producir cambios que precisen de nuevas habilidades para la realización de una correcta instrucción formal.

## 1.2. Objetivos.

Para el TR el objetivo final del programa de OyM es lograr que el usuario pueda desenvolverse con soltura y autonomía en cualquier entorno, conocido o desconocido, con seguridad y eficacia. Distingue dos tipos de objetivos generales:

- **Objetivos preliminares o requisitos previos:** en este apartado, en primer lugar, se incluyen las áreas de las competencias sensorio-perceptivas (entrenamiento auditivo, visual, táctil, olfativo, cinestésico) necesarias para una movilidad segura y eficaz y, en segundo lugar, se incluirían los objetivos preliminares de OyM (equilibrio, giros, comprensión espacial, conocimiento del bastón y los repertorios conceptuales (ambientales, conceptos corporales, conceptos de peso, tamaño, volumen) importantes a la hora de reconocer figuras y objetos, etc.
- **Objetivos formales:** se incluyen todos aquellos aspectos formales que tienen relación con una orientación y movilidad eficaces. Antes de comenzar a moverse en cualquier espacio, el técnico ayuda al usuario en el proceso de orientación utilizando para ello todas las técnicas e indicadores (puntos de referencia, etc.) que tenga a su alcance. Además de los objetivos de orientación, se establecen los objetivos de movilidad, que tienen que ver con el aprendizaje de distintas técnicas (guía vidente, técnicas de protección personal, seguimiento al tacto, localización de objetos, conocimiento del bastón y utilización de perros-guía...) combinado con el uso de bastones. Este aprendizaje se realiza, en primer lugar, en interiores (si es posible) y con posterioridad se realiza en exteriores, graduando la dificultad de los espacios. Otros objetivos de movilidad surgen en el momento de establecer los objetivos concretos de sus usuarios, por ejemplo, el manejo del bastón, la diferenciación de obstáculos, la realización de distintos itinerarios, la interacción con el público, la utilización de transporte público, etc.

A continuación, se presentan los objetivos que con más frecuencia han sido trabajados por este técnico durante el periodo en que se ha realizado el seguimiento de su tarea profesional:

### *Objetivos relacionados con el bastón*

Cuando el proceso comienza, se ha percibido que los objetivos que se fija el TR tienen que ver con el bastón: conocimiento del bastón, de sus partes, para qué sirve y las funciones que tiene y de su manejo. Por ejemplo, el usuario debe conocer cosas tan sencillas como doblar o el desdoblar el bastón, cómo tiene que poner las gomas que lleva el bastón en la mano para que no se le caiga, cómo se maneja o cómo se realiza el arco. También es importante que el usuario perciba la bajada de una rampa con el bastón, los rebajes de los cruces, los escalones, cómo se para el bastón cuando falta una baldosa, etc.

El equilibrio con el bastón es otro de los objetivos que se marca este técnico. Le interesa que el usuario diferencie entre cómo anda normalmente y cómo anda rasteando el bastón, sus movimientos y los giros. Además, el técnico busca que el usuario vaya seguro y de manera autónoma, que utilice el bastón con sentido y utilidad.

### *Objetivos relacionados con el desarrollo de conceptos*

Es conveniente que el usuario posea un repertorio de conceptos adecuado, principalmente de aquellos conceptos relacionados con el espacio y el esquema corporal. En algunas ocasiones, el TR observa dificultades conceptuales en algunos de los usuarios; por ejemplo, que el usuario utiliza términos diferentes a los que se emplean normalmente, o que no entienda determinados conceptos; en cuyo caso el técnico se adapta a la terminología del usuario, o trabaja el concepto hasta que pueda alcanzar el máximo de comprensión.

### *Objetivos relacionados con el aprendizaje de itinerarios*

Con respecto a los objetivos en torno al aprendizaje de itinerarios, éstos varían teniendo en cuenta el grado de movilidad e independencia del usuario. En el trabajo de campo ha coincidido que solamente se han podido observar los inicios del entrenamiento en OyM con personas mayores. En estos casos los objetivos de movilidad que se han planteado han sido sencillos, que el usuario se moviera dentro del entorno próximo, en su barrio.

Una forma de ampliación de los recorridos consiste en la realización de itinerarios punto a punto; es decir, unir los itinerarios que realiza el usuario, prestando especial atención a los distintos cruces, los desniveles de la acera, etc.

Otro de los objetivos que se han observado en este técnico ha sido lograr que una usuaria atravesara un cruce peligroso en una ciudad donde el tráfico era intenso y donde previamente había tenido algún contratiempo. Desensibilizar al usuario con respecto al lugar, disminuir el grado de ansiedad que le producía ese punto, hacerle ver que se podía cruzar por otros sitios, en otros lados del paso de cebra, que la gente al verle con el bastón estaría más dispuesta a ayudarlo y que incluso, en caso de apuro, los coches al ver el bastón se pararían, eran algunos de los objetivos que el TR tenía en mente.

De cualquier forma, todos los aprendizajes y ampliaciones van siguiendo un orden de complejidad, y en este sentido, parece que el técnico conoce bien las posibilidades del usuario, las capacidades y sus limitaciones.

Si el usuario se va animando a ampliar sus espacios de movilidad se le instruye para que pueda moverse por su pueblo, o por otros barrios de la ciudad, utilice el transporte urbano, etc. Acudir a sus centros de interés es otra de las formas de ir ampliando el radio de movilidad, como en el caso de un usuario que quería acudir a la casa de cultura de otro barrio para realizar un cursillo de radio.

### *Interacción con el público.*

El TR da mucha importancia a la forma que tienen los usuarios de relacionarse con los demás, principalmente cuando van solos por la calle con el bastón. La interacción con el público ha sido el objetivo de muchas de las intervenciones que se han observado. Por diversas causas, frecuentemente se observan déficits en muchas de las habilidades sociales necesarias para una movilidad independiente. Por ejemplo, con los más jóvenes la interacción con el público se convierte en objetivo desde el momento en que salen a la calle. Generalmente están acostumbrados a que les lle-

ven, pero cuando empiezan a ir solos el técnico aprecia que no tienen suficientes habilidades para solicitar ayuda (para cruzar, para saber si ese es el autobús que esperaban, etc.) o preguntar a alguien en caso de desorientación, y hacerlo con tono alto y claro.

#### *Aceptación del usuario de su situación.*

Otro aspecto que, en ocasiones, se fija como objetivo con algunos usuarios es el referido a la aceptación de su situación. En muchas ocasiones ocurre que cuando la gente ve a un ciego que circula con el bastón blanco por la calle, le pregunta acerca de su situación y se ve obligado a dar explicaciones, sobre todo si es una persona conocida en ese entorno y la ceguera es sobrevenida. Esta es una situación muy dura para las personas con ceguera adquirida y el TR, consciente de este sentimiento, ayuda a los usuarios a asumirlo antes de que salgan a la calle con el bastón.

#### **Instrucción formal.**

Una vez que el TR ha realizado la evaluación inicial y establecido los objetivos que va a trabajar con el usuario pasa a la fase de aprendizaje o de entrenamiento. Pero, en palabras del mismo técnico, uno no puede empezar a moverse sin saber hacia dónde va a dirigir sus pasos. Por tanto antes de comenzar a andar, conviene que la persona esté orientada, sepa hacia dónde se va a dirigir.

#### **1.3.1. Entrenamiento de la orientación.**

Para dar comienzo a la instrucción formal el técnico explica a los usuarios su posición en el espacio, describe el espacio físico que están ocupando, las características del mismo, los puntos de referencia, los indicadores o las diferentes pistas y consejos que pueden ayudarle a realizar adecuadamente el trayecto.

A continuación se intenta aclarar los pasos y técnicas que el TR sigue con el fin de lograr que el usuario se oriente, pero tal y como se verá en el apartado de movilidad, el programa se comienza sin ningún entrenamiento previo, ni de requisitos ni de orientación, sino que estos elementos se van a incorporar en el transcurso del mismo, en la medida que se vayan haciendo necesarios.

Normalmente este aprendizaje se realizaría inicialmente en interiores, con el objetivo de que el usuario vaya conociendo las dependencias de su casa o de las salas de movilidad en caso de que fuera a la ONCE.

A continuación, cuando el usuario va a salir “a la calle” se le informa acerca del espacio físico que le rodea. En los casos en los que el usuario ha sido vidente, recuerda su barrio, o la zona donde reside y el proceso de orientación resulta más fácil. Con personas mayores, hemos observado que en la mayoría de los casos la ceguera era adquirida, por lo que los usuarios recordaban con bastante exactitud los entornos cercanos a su domicilio.

Mayor complicación presenta entrenar al usuario en trayectos largos. Parece que el TR, partiendo de espacios conocidos, va “adentrando” al usuario en espacios desconocidos, de forma tranquila y ordenada, dividiendo el espacio en tramos más pequeños, de manera que el usuario no sienta que se lanza al vacío sin saber a dónde se dirige.

Existen muchas maneras de conseguir que un usuario se oriente en un determinado espacio. Veamos algunas de esas maneras:

Los puntos de referencia (buzón de correos, una papelera, un banco bien fijado), son pistas estáticas que no desaparecen fácilmente. Los puntos de referencia se diferenciarían de los indicadores en que éstos últimos orientan a la persona, sólo en determinados momentos, por ejemplo, una fábrica que realiza un ruido característico o un bar, que mientras permanezcan abiertos poseen valor orientativo, pero si se cierran lo pierden.

Las pistas táctiles, auditivas u olfativas. Las pistas táctiles se reciben a través del tacto indirecto que llega al usuario a través del bastón: peldaños, arquetas, baldosas... Otra forma de orientación a través del tacto indirecto se lleva a cabo a través de los pies; por esta razón, no conviene que los usuarios lleven zapatos de tacón cuando vayan con el bastón porque pierden sensibilidad. Pasar por una pastelería o por un parque durante el trayecto puede orientar olfativa y auditivamente y se convierten en pistas que, también, se utilizan en los procesos de rehabilitación-habilitación.

Los mapas táctiles, los planos de movilidad, las pizarras magnéticas y las maquetas son otras de las ayudas que utiliza este profesional en su labor profesional.

A medida que se avanza en la orientación y movilidad, se realizan planos de movilidad (sobre relieves, planchas de goma- americanas- y en ellas realizan el dibujo de su representación mental en positivo). Además de estos planos de movilidad, se les ofrecen ayudas táctiles, verbales (en cintas) o mixtas (táctil y braille).

La realización de maquetas es otro tipo de ayuda, especialmente útil, en casos de invidentes con problemas de diabetes (se da una disminución importante del sentido del tacto), pues se pueden realizar las maquetas de un tamaño superior a lo habitual, pudiendo llegar a elaborarse maquetas de uno o dos centímetros de altura, cuando lo habitual suele ser que sean de entre 6 y 10 milímetros)

### *Pautas para no desorientarse*

La desorientación en las personas invidentes es un hecho bastante frecuente y por ello el TR proporciona algunos consejos para este tipo de situaciones de “despiste”:

1. Cuando el usuario se pare para hablar con alguien debe mantener los pies quietos y antes de empezar a andar tocar la pared, o volver al punto de referencia, o si se ha pasado, podría tocar la pared con la mano y reconocer su situación, etc.

2. La resolución de problemas es una constante en su trabajo, proporciona a los usuarios todo tipo de “ideas”, para que sepan reaccionar en situaciones precarias. Por ejemplo, les recomienda que lleguen tarde para que así sus amigos les llamen, que vayan con cuidado en zonas que no conozcan, o que sean peligrosas, o que pregunten con voz audible dónde se encuentran en caso de haberse perdido o desorientado.

3. Puesta en práctica de la técnica Drop-off. Con esta técnica el usuario no

sabe seguro de dónde va a salir pero sí a dónde tiene que llegar. Es una desorientación a sabiendas. En muchos casos, la realización de este ejercicio supone la puesta en práctica de todos los aprendizajes realizados hasta ese momento.

### **1.3.2. Entrenamiento de la movilidad.**

Cuando comienza el entrenamiento en OyM, el técnico trabaja y ejercita los requisitos previos que se hayan establecido, previamente, con cada usuario. En el transcurso del examen de la práctica docente de este TR, no hemos podido observar, como se ha apuntado con anterioridad, que se hayan trabajado los requisitos previos específicamente, más bien parece que los trabaja “sobre la marcha”, que los incorpora al entrenamiento, teniendo en cuenta los aspectos que podrían resultar perjudicados por la falta o dificultad de algún aspecto del desarrollo sensorial (dificultades auditivas, motoras, táctiles, etc). Parece, por tanto, que el TR entra en el programa “directamente”, sin pasos previos ni entrenamientos específicos.

Tras la evaluación y establecimiento de objetivos, el técnico “hace entrega” del bastón al usuario y le enseña su manejo. En esa misma sesión, el usuario comienza a manejarlo y a dar un pequeño paseo con él.

#### **Movilidad con bastón.**

Aunque en un programa de OyM se trabajan más apartados que la movilidad con bastón, gran parte del trabajo del TR consiste en instruir al usuario en el manejo del mismo. Él propio técnico reconoce que “... cuando te llaman, no es que seas el hombre del bastón, pero casi...” Parece, por tanto, que éste es el apartado más importante de su quehacer habitual dentro de los programas de OyM.

#### *Reticencias iniciales.*

Cuando el técnico va a dar comienzo al entrenamiento, lo primero a lo que se enfrenta, en muchas ocasiones, es a las reticencias que presentan los usuarios ante el hecho de tener que llevar bastón. Sin duda, este momento inicial de aceptación del “auxiliar” es sumamente importante. Comenzar a utilizar el bastón significa “hacer pública” la discapacidad visual, hecho que, por un lado, provoca una merma de la autoestima de la persona, y por otro, supone que todas las personas del entorno se interesen por él, y que continuamente tenga que estar explicando su situación.

A lo largo de este proceso, se ha observado que el técnico intenta desdramatizar esta cuestión y que intenta convencer al usuario de que son mayores las ventajas que va a obtener con su uso que los inconvenientes. En este momento tan crítico, el TR debe utilizar todas sus estrategias psicológicas para convencer al usuario y ayudarle a comprender los beneficios que le va a reportar el bastón.

En este estudio se han observado algunas dificultades en los usuarios, que se han hecho patentes a través de sus quejas y de sus reservas. Especialmente duro es el momento de comenzar a usar el bastón, sobre todo en sus zonas de residencia o en otras donde les pueden reconocer. A menudo las reticencias no son fácilmente reconocibles, pueden aparecer en forma de desgana para realizar el programa, alegando determinadas enfermedades o dolencias, o negándose expresamente a usar el bastón.

### *Función del bastón*

Una vez que se han superado las primeras dificultades, el TR explica al usuario para qué le va a servir el bastón. Entre las diversas indicaciones, intenta advertir al alumno que a partir del momento en que comience a utilizarlo, el bastón va a ser como “sus ojos”, le va a guiar en su trayecto, le va a indicar si está subiendo o bajando una cuesta, si hay escaleras o si ha terminado la pared y va a coger una esquina, y a través del mismo, también, va a saber qué elementos está tocando, evitará darse golpes y logrará sortear los obstáculos que se encuentre en el camino. Por tanto, toda esta información va a ser necesaria para realizar el trayecto con seguridad y eficacia. En algunos casos, el bastón se usa únicamente como distintivo de ceguera o de baja visión.

### *Tipos de bastón y partes de que constan.*

Habitualmente el entrenamiento comienza con bastones rígidos, y una vez que los usuarios los van dominando se pasa a los plegables, con puntera redonda. Si es una persona que se va a mover en un medio rural, o si es una persona mayor, conviene que utilice el bastón rígido, debido a que los plegables se rompen con mayor facilidad y se les rompe la goma. Por otra parte, la longitud de los bastones se eligen en base a la altura y zancada del individuo.

Cuando el técnico “hace entrega” del bastón al usuario, primeramente, le explica las partes de que consta (cayado, empuñadura, caña y contera) y posteriormente, la forma correcta de llevarlo.

### *Cómo usar el bastón*

Son varias las recomendaciones que el técnico ofrece al usuario y que han sido recogidas de su práctica educativa en lo que se refiere al uso del bastón:

Forma de llevar el bastón: el bastón se lleva como si se estuviera barriendo el suelo, de izquierda a derecha, cubriendo toda la superficie del cuerpo, de esta forma se evitarán obstáculos o caídas. Esta forma de llevar el bastón implica mover correctamente la muñeca. Por esta razón, recomienda a los usuarios que realicen ejercicios de muñeca que les ayuden a agilizarla. El TR al instruir a los usuarios en el uso del bastón utiliza la guía física, ayudando al usuario a comprender mejor su manejo.

Cuando se coge el bastón se debe coger con seguridad, pero no se debe estar pensando en cómo llevarlo ni cómo cogerlo. Se trata de automatizar el movimiento de muñeca, con confianza y firmeza.

Es conveniente que antes de salir de casa el usuario realice un repaso del recorrido que va a hacer y de todas las cosas que le pueden pasar.

Antes de empezar a andar, tiene que tocar con el bastón la pared para alinearse, para saber dónde está, el movimiento que tienen que hacer y si existe algún tipo de obstáculo o dificultad (escaleras, agujero...). Conviene también que levante los pies e intenten no arrastrarlos.

Durante el trayecto, es conveniente que siga tocando la pared para no desviarse mucho del camino, pero en caso de ir por una acera, es mejor que vaya por el

centro, porque en los laterales puede haber obstáculos con los que se puede tropezar. En caso de duda o indecisión, debe pararse y comprobar dónde se encuentra.

Cuando se pare estando realizando un trayecto, debe esperar un segundo antes de comenzar a andar, debido a que la inercia le puede desviar y llevar a otro sitio. En estas situaciones, se deben mantener los pies quietos; si la persona se gira inmediatamente, se podría despistar.

Al pararse, debe recoger el bastón, ponerlo recto, de forma que la persona que está delante no se tropiece y se pueda acercar más.

Debe tener en cuenta, además, que factores como el aire o los ruidos, pueden desorientarle en su trayectoria.

Cuando esté buscando cosas en el espacio que está recorriendo, debe realizar un arco más grande y no ir “dando bandazos”. Realizar bien el arco garantiza su seguridad, debe cubrir bien los lados, llevando el bastón de izquierda a derecha con decisión.

Teniendo en cuenta que el bastón únicamente informa de los objetos que se pueden encontrar de cintura para abajo, se recomienda al usuario que extreme la precaución en su marcha, debido a que podría encontrarse obstáculos con los que podría tropezarse y caerse (andamios, motos mal aparcadas, otros objetos salientes, etc.).

Cuando caminando con el bastón el usuario se tope con un obstáculo y no pueda pasar, debe pararse, separarse un poco y bordearlo, “como si le hubiera salido un bulto a la pared”.

En aceras grandes se puede llevar el bastón haciendo un arco grande, pero en aceras pequeñas y conocidas es preferible recoger el bastón. Además, en las esquinas, se debe reducir el paso y tocar con el bastón. Conviene ir despacio, para que el que viene por el otro lado de la esquina tenga tiempo a reaccionar.

Si yendo con el bastón se percibe la presencia de otras personas, se debe aminsonar la marcha, reducir el arco, pero no cambiar de dirección. La personas videntes son las que deben apartarse. Si en esta situación, algún viandante tropezara con el bastón, el técnico recomienda al usuario que pida excusas y siga su camino.

Cuando el usuario perciba que se encuentra en una situación difícil, debe esperar a que le ayuden o, si pretendiera cruzar, debería comprobar que no viene ningún coche. Si ha empezado a andar, y escucha un coche, no debe darse la vuelta, el coche deberá reducir su marcha al ver el bastón.

Los usuarios con resto visual, al llevar bastón tienden a mirar hacia abajo. En estos casos, la recomendación consiste en que aunque conozcan la zona sigan haciendo el arco, sobre todo para evitar posibles vicios.

El bastón no debe en ningún caso levantarse del suelo, pues podría dañar a alguna persona y cuando se detenga la marcha se debe recoger para que nadie tropiece con él.

Para subir y bajar escaleras el TR ofrece al usuario una serie de pautas que

aumentan su seguridad. Para subir escaleras, se debe coger el bastón recto y subir despacio, con tranquilidad, hacer el arco en la última escalera y seguir andando. Para bajar escaleras, el bastón precede a la persona aproximadamente metro y medio, por lo que siempre indica la bajada. Una vez que se nota ésta, se puede acercar el pie con cuidado. Con el bastón debe comprobar la bajada y hacer el arco nuevamente, con este movimiento sabrá si hay más escalones.

Al realizar los cruces o al circular por lugares sin acera, hay que tener especial cuidado. Conviene pararse y dar la cara a los coches, nunca la espalda, para que vean a la persona que transita con el bastón. Si el portador del bastón se coloca de otra forma, puede sobresalir parte del cuerpo y resultar peligroso.

Por último, conviene que cuando llueva, el usuario se provea de un gorro, porque el paraguas puede desorientarle debido al efecto campana que produce en la audición.

A modo de *síntesis*, parece que cuando el técnico se plantea trabajar el bastón con el usuario, intenta, primeramente, que asuma su ceguera y acepte llevar el bastón superando todas las trabas psicológicas que pudieran surgir. Posteriormente, le interesa que entienda que su seguridad está condicionada al uso que hagan del bastón, que aprenda a interpretar de forma correcta la información que recibe a través del bastón y se fíe totalmente de él.

Aunque la movilidad con bastón es la modalidad más generalizada entre las personas ciegas y con discapacidad visual, el TR también enseña a sus usuarios a moverse de “otras formas”. Veamos, pues, algunas.

### **Movilidad en autobús.**

Una vez que el usuario aprende a manejar el bastón con seguridad y eficacia, el técnico completa su instrucción, si al usuario le interesa, con la utilización de los medios de transporte.

Con el objetivo de realizar este complejo aprendizaje, el TR divide el proceso en varias fases. En la fase inicial, el usuario aprende “in situ” cómo son los diferentes modelos de autobuses, el acceso, la introducción de las tarjetas, dónde sentarse, o cómo pedir ayuda en caso de desorientación, etc.

En una segunda fase, el técnico dirige el aprendizaje hacia el conocimiento de las diferentes paradas de autobús y de las diferentes maneras de acceder a ellas. Le interesa que el usuario conozca las paradas de autobús, tanto con marquesina como con poste. Normalmente, van en técnica guía (el vidente lleva al ciego) hasta la parada en cuestión para que el usuario se familiarice con la zona y consiga orientarse.

En un tercer momento, sin embargo, le interesa que los usuarios comiencen a realizar los itinerarios. En los inicios de esta fase, el TR les acompaña en el recorrido hasta que lo comprenden y lo aprenden. Posteriormente, les deja cierta libertad, que podría considerarse “libertad vigilada”, en el sentido de que les permite que realicen los trayectos solos, pero él les sigue a cierta distancia, interviniendo únicamente en caso de necesidad.

Cuando los usuarios dominan un trayecto determinado, el técnico les anima a que unan diferentes trayectos, para poder ir ampliando el radio de independencia y movilidad. Una vez que muestran seguridad, deja que realicen los viajes autónomamente, sin acompañarles. Finalmente, comprueba si han llegado bien y para ello les llama por teléfono. Les pregunta qué tal les ha ido y comentan las dificultades que han tenido.

Entre las dificultades más habituales de los usuarios en la utilización de transporte público, caben señalar las siguientes: la introducción de la tarjeta en la máquina, identificar las paradas, las situaciones de desorientación que exigen que tengan que pedir ayuda a otros viajeros o que el sitio donde acostumbran a sentarse esté ocupado.

### **Utilización de perros-guía.**

La ONCE cede en concepto de préstamo los perros-guía a personas que están debidamente preparadas para portarlos. Durante este trabajo de campo, solamente se ha podido observar un usuario que se moviera con perro-guía.

La única sesión que se pudo observar que realizaba el TR con este usuario proporcionó algunas pistas de la labor que se realiza en estos casos. EL primer interés del técnico es que el usuario se oriente en el lugar o lugares donde pretenda desplazarse. Para ello, profesor y usuario van realizando el trayecto, estudiando las características del espacio y resaltando las dificultades y obstáculos que se pueden encontrar en el camino.

Podría parecer que el perro cumple la función de salvaguardar a su amo, pero no se adiestra al perro en el aprendizaje del recorrido. Es la persona ciega quien debe dirigir al perro y no al revés, como se piensa con frecuencia.

Cuando el TR instruye al usuario que lleva perro-guía, sigue el mismo estilo educativo que en resto de procesos de enseñanza que realiza:

1. Trayectos acompañando al usuario con objeto de lograr una buena noción del trayecto a realizar y el mejor conocimiento y superación de las dificultades espaciales.
2. Aumento progresivo de la independencia del usuario, interviniendo, únicamente, en caso de apuro.
3. Total autonomía del usuario, esperándole al final del recorrido.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Brescia, B. (1988). Prerrequisitos necesarios para una buena orientación y movilidad en *Jornadas sobre educación de los niños ciegos y deficientes visuales*, (167-177). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cantalejo, J. J. (2000). Entrenamiento en habilidades de autonomía personal. En VV.AA. (Comps), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. (II, 106-141). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

- Carreiras, M. y Codina, B. (1993). Cognición espacial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera. *Integración II*, 5-15.
- Codina, B. (1989). Diagnóstico e instrucción de los prerrequisitos en orientación y movilidad para deficientes visuales en edad preescolar. *Integración I*, 23-29.
- Corn, A.L. (1989). Instruction in the use of vision for children and adults with low vision: A proposed program model. *RE :view 21*, 26-38.
- Dodds, A. G. (1988). *Mobility training for visually handicapped people: a person-centered approach*. London: Croom Helm.
- Espinosa, M.A, Ochaíta, E. (1996). Mapas táctiles: una ayuda eficaz para el aprendizaje del espacio y la movilidad dentro del mismo. En: *IV Jornadas de Intervención Social del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid* (II, 1473-1481). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales (Inserso).
- Espinosa, M.A.; Ochaíta, E. (1997). El desarrollo del conocimiento espacial: un estudio microgenético. *Infancia y aprendizaje 79*, 5-20.
- Heisler, W. (1976). *Mobility curriculum*. Watertown, Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Hill, E.; Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques: a guide for the practitioner*. New York: American Foundation for the Blind.
- Huertas, J. A.; Espinosa, M.A.; Simón, C. (1998). Dos aspectos claves en la integración del ciego: la orientación y movilidad y el acceso a la información escrita. *Cultura y educación 11-12*, 87-97.
- Welsh, R.L; Blasch, B.B. (1994). *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: American Foundation for the Blind. (Orig.1980).



# El Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado.

---

*Feli Arbizu  
Clemente Lobato*

*Universidad del País Vasco*

En este trabajo presentamos algunos de los resultados de una investigación (Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la Universidad del País Vasco), subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación. La identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas de los alumnos constituye hoy más que nunca, una exigencia de nuestros sistemas de mejora institucional. Las corrientes de investigación que tiene como objeto el conocimiento del pensamiento y percepciones del profesorado y del alumnado, son sin duda, fuentes de información que nos ayudarán a comprender y mejorar nuestra realidad educativa. El alumno considera imprescindibles el desempeño de tareas docentes que conlleven el desarrollo de habilidades. y técnicas que le preparen para su futura profesión. Destaca el ámbito de la formación práctica. Exige el desarrollo de actividades motivadoras, participativas para el alumno, así como del fomento del estudio independiente. Y rechaza todas aquellas acciones encaminadas al fomento de la competitividad.

Palabras Clave: *Educación Superior. Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Estudiante.*

This paper is part of a wider research ( Factors concerning university teaching tasks : a methodological proposal to develop a teaching model at the UPV/EHU) that the authors are currently developing at the University of the Basque Country (UPV/EHU), and which has been funded by the Vicechancellorship of Research. The main objectives are: to find out the degree of importance that students allocate to the teaching tasks within the teaching-learning process, To discover the degree of responsibility that the teaching staff is ready to assume in relation with their teaching tasks and to analyse the results and reach a series of proposals concerning the development of a teaching model for our university. The methodology used has been that of the opinion survey. A previously validated ( Arbizu, 1994) questionnaire, which includes 130 assumed teaching tasks, has been passed to 6.547 students and 771 teachers belonging to 17 of the main teaching centres within the UPV/EHU. The conclusions show interesting aspects about the opinion that teachers and students have concerning the T-L process. All this put together enables us to suggest a group of proposals for the developing of a teaching model for our university.

Keywords: *Higher Education. Teaching-learning process . Student*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Calidad Educativa Universitaria, se hace cada día más necesario y pertinente la realización de estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico, que permita orientar de la mejor manera posible la toma de decisiones en la intervención educativa universitaria. El profesorado es un elemento clave para la consecución de un cambio cualitativo en ella. Su papel de mediador por excelencia entre el estudiante y el conocimiento que éste ha de construir, le convierte en un protagonista privilegiado de todo proceso de innovación educativa.

Pero aún sigue existiendo en no pocos núcleos del ámbito universitario la consideración de que los profesores de la universidad son buenos enseñantes en la medida en que conocen su materia, dando por supuesto "que los restantes elementos necesarios para hacer con brillantez la propia tarea serían aprendidos por un proceso de socialización artesanal" como apunta un autor (Ibáñez-Martín, 200, p.461). Sin embargo son ya numerosas las investigaciones de los últimos años que han puesto de relieve el error de creer que la preparación y competencia pedagógica y didáctica no son propias del profesorado universitario. Mejorar la enseñanza debe en primer lugar servir para mejorar el aprendizaje, favoreciendo la adquisición de competencias en los estudiantes. Mejorar la enseñanza debe contribuir a aumentar la satisfacción tanto de los clientes como de los mismos profesionales, aumentando la confianza profesional y la motivación en el trabajo.

En el presente estudio presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada en la Universidad del País Vasco, subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación, titulada "Determinantes de las tareas de la función docente universitaria: una propuesta metodológica para configurar un modelo docente en la UPV/EHU". En nuestra investigación nos movemos en la perspectiva de la calidad universitaria, la identificación de modelos de actuación docente que satisfagan las necesidades y expectativas de los alumnos, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, del desarrollo profesional del profesorado universitario. Asimismo nuestro estudio se enmarca en una corriente de investigación que considera que el conocimiento del pensamiento y de las percepciones del profesorado y del alumnado es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos (Trillo y Porto, 1999; Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestadt, 1982; Wittrock, 1989).

### 1.- MARCO TEÓRICO

A lo largo de las últimas décadas venimos constatando una creciente preocupación por la calidad docente universitaria en los países occidentales (Cajide, 1994), que ha dado lugar a la práctica evaluadora de la docencia universitaria (Tejedor, 1993) entre otras intervenciones (Loyola et Tardiff, 2001).

Evaluar es sobre todo una apreciación, una estimación, según la percepción, de que un comportamiento concreto se ha realizado. La evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de máximo interés y de numerosas iniciativas, si bien

la opinión de los estudiantes es la fuente principal de evaluación de la función docente del profesorado en la Educación Superior en la mayoría de las universidades norteamericanas, europeas y españolas (Bernard y Normand, 1998; Poissant, 1995; Tejedor, 1993)). En su trabajo Cashin (1995) llega a censar más de 1.500 referencias sobre la evaluación de la enseñanza realizada por estudiantes. El cuestionario cumplimentado por el alumnado es el medio de evaluación más extendido para llevar a cabo la evaluación de la docencia universitaria (Bernard et Bourque, 1999; Tejedor, 1993).

El alumno está en una situación privilegiada para proporcionar datos sobre ciertos aspectos del comportamiento docente al que sólo él tiene acceso directo, si bien pueden darse determinados aspectos problemáticos como sugiere Marsh en una investigación sobre la enseñanza universitaria en la que demuestra que "las puntuaciones otorgadas por los estudiantes son claramente multidimensionales, bastantes fiables, razonablemente válidas, relativamente contaminadas por las numerosas variables que se consideran fuentes potenciales de sesgo y valoradas como útiles por los alumnos, los profesores y los directores. Sin embargo los mismo resultados demuestran que, en parte, las puntuaciones de los alumnos pueden estar condicionadas por el efecto de halo, carecer de cierta fiabilidad, mostrar bajos niveles de acuerdo con algunos criterios de eficacia en la enseñanza, estar afectados por fuentes potenciales de sesgo y ser considerados con cierto escepticismos por los profesores como base de decisiones sobre ellos mismos" (1987, p. 369). Opinión confirmada también por Apodaca y Rodríguez (1999) que postulan la necesidad de controlar los diversos sesgos presentes.

No obstante, este procedimiento parece apoyarse en las conclusiones de investigaciones recientes tanto sobre la competencia del alumnado en definir las características de una buena enseñanza (Bernard, 1992) como por lo que concierne a su propio aprendizaje (Poissant, 1995).

En nuestro país, la evaluación de la docencia universitaria que se viene realizando en estos últimos años, sigue una línea de investigación que focaliza la calidad docente en el profesor y, en consecuencia, parte de la hipótesis de la existencia de un conjunto de características que definen a un buen docente (Marsh, 1990). Las dimensiones presentes en los diferentes cuestionarios que componen la función docente han sido analizadas en diferentes estudios (Arbizu, 1994; Corrales y otros, 1995; García Ramos, 1997a; Apodaca y Rodríguez, 1999) comprobando que existe cierto acuerdo sustancial en: el cumplimiento de obligaciones, la calidad y desarrollo del programa, la interacción con el alumnado, la metodología didáctica utilizada, la evaluación practicada... en la determinación de las mismas.

Las investigaciones realizadas a partir de los cuestionarios de opinión de los estudiantes han pretendido identificar, basadas fundamentalmente en técnicas de análisis factorial, perfiles diferenciales del profesorado (González Such y otros, 1999) e incluso llegar al perfil del buen profesor a partir de la calidad percibida por el alumnado (Cajide, 1994) y cotejada con la opinión del mismo profesorado sobre su competencia docente (García Ramos, 1997, 1997a).

Los fines que persigue la evaluación en base a las opiniones de los estudian-

tes, realizada en numerosas universidades, son de corte formativo y administrativo. Por un lado, la evaluación tiene una finalidad formativa: se pretende que el docente tenga una información inmediata de su evaluación por parte de sus estudiantes, que le permita replantear su intervención docente tanto en sus elementos estrictamente didácticos como personales, de cara a mejorar los efectos de la misma, la calidad de la formación de los estudiantes. Según Centra (1993), la evaluación por parte de los estudiantes puede jugar un rol en la mejora de la enseñanza si satisface los cuatro criterios siguientes: el profesor debe adquirir una nueva información a partir de las evaluaciones, dar importancia a esta información, saber cómo hacer para mejorar y estar motivado para la consecución de dichas mejoras. Por tanto, la evaluación no sólo debe aportar una información nueva que debe ser valorada, sino que también debe suscitar la motivación al cambio.

En este sentido como sostiene Tejedor (1993), el procedimiento de evaluación del profesorado a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes y convenientemente complementado con otras fuentes de información, como por ejemplo el Departamento, puede resultar de gran valor formativo para la mejora de la labor docente del profesorado universitario como para establecer procesos de formación continua del mismo, por parte de las instancias universitarias. Sin embargo no son muchas las universidades que ofrecen recursos a sus profesorado a fin de ayudarles a mejorar su enseñanza. Además son muy escasos los estudios del impacto de las evaluaciones que permitan verificar la incidencia de las mismas y el logro de sus objetivos. L. Salvador (2001) trata de descubrir cómo cambia el comportamiento docente de los profesores tras recibir los informes que reflejan la opinión de los alumnos y concluye que se ha incrementado la calidad de la docencia por el descenso del número de profesores valorados negativamente, aunque también hayan descendido los valorados positivamente en algunos aspectos (Worthington, 2002).

La segunda finalidad es administrativa: la evaluación es utilizada en vistas a la promoción, permanencia y renovación de contrato sobre todo en las universidades anglosajonas (Centra, 1993, Thivierge y Bernard, 1996), así como a la asignación de incentivos económicos.

## **2. – METODOLOGÍA**

Es preciso señalar que la metodología utilizada en la investigación general está basada en otra investigación anterior desarrollada por la profesora Feli Arbizu (1994). A partir de un modelo teórico de función docente la autora elaboró un cuestionario con el objeto de reconocer las percepciones de los protagonistas de la docencia -alumnado y profesorado- de nuestra Universidad que fue aplicado en los 17 de los principales centros entre los años 1993 y 2000.

Definimos las categorías en los siguientes términos:

- .- Importancia: el valor que se concede a una conducta.
- .- Realización: la ejecución de una tarea o función llevada a cabo por alguien.
- .- Necesidad: la discrepancia existente entre la situación dada y la deseada del

desarrollo educacional (Tejedor, 1990). Discrepancia entre la forma en cómo son las cosas realmente y la forma en que deberían ser (exigencia), podrían ser (posibilidades reales) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) (Zabalza, 1991).

La operativización del concepto de necesidad en el alumnado, se ha hecho restando al grado de importancia otorgado a cada tarea docente, el grado en que consideran que sus profesores han realizado cada una de ellas.

$$\text{NECESIDAD ALUMNADO} = \text{IMPORTANCIA} - \text{REALIZACION}$$

## 2.1.- Objetivos

En primer lugar los objetivos que nos hemos propuesto en el presente trabajo podrían formularse en estos términos:

- 1.- Identificar el grado de importancia concedido por los estudiantes a las tareas docentes para la mejora del proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- 2.- Conocer la percepción del estudiante respecto a la realización de las tareas docentes por parte del profesorado.
- 3.- Determinar el grado de necesidad de los estudiantes respecto a las tareas docentes.

## 2.2.- La Muestra

La muestra utilizada en esta investigación ha sido de 6547 alumnos correspondientes a 17 centros de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

**Tabla 1: Distribución de la muestra de alumnos y su representación porcentual con respecto a la población total**

CENTRO	Alumnos	% sobre la población
F. de PSICOLOGIA	244	17,4%
E.T.S. de ARQUITECTURA	149	17,5%
E.U. de IngenieríaTéc. Ind. de SS	364	17,5%
F. CIENCIAS	841	17,5%
F. deBELLAS ARTES	304	17,4%
F. de CC.ECONOMICAS	1260	17,5%
F. de MEDICINA	184	17,6%
E.T.S. de INGENIEROS de BI	705	17,5%
E.U. de EMPRESARIALES de BI	1051	35,7%
E.U. de ENFERMERIA de BI	106	17,7%
E.U. de REL. LABORALES	400	17,4%
E.U. de IngenieríaTéc. Ind. de BI	353	17,7%
E.T.S. de NAUTICA	54	17,4%
E.U. de PROFESORADO de VI	70	17,5%
F. de FARMACIA	174	17,6%
E.U. de EMPRESARIALES de VI	62	17,5%
F. de INFORMATICA	228	17,5%
<b>TOTAL MUESTRA</b>	<b>6547</b>	<b>19%</b>

**Tabla 2: Representación de la muestra total según el tipo de centro**

Tipo de centro	%
Escuelas Técnica Superiores	14,2
Facultades	50,3
Escuelas Universitarias	35,5

**Tabla 3 Representación de la muestra total según las áreas de conocimiento**

Áreasde conocimiento	%
Tecnológicas	28,6
Experimentales	13,5
CC. de la Salud	8,3
CC.Sociales	45,3
CC.Humanas	4,4

**Tabla 4:Distribución de la muestra de alumnos por curso<sup>1</sup>**

CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Nº de alumnos	2181	1497	1576	560	650	83
Total=6547	33,3%	22,9%	24,1%	8,5%	9,9%	1,3%

### 2.3.- El Instrumento

La técnica más habitual en los estudios de identificación de necesidades, resulta ser la del cuestionario. Esta técnica, de fácil aplicación, permite recoger la opinión de sectores de población bastante amplios, a la vez que proporciona datos críticos y útiles siempre que la secuencia de aplicación sea la correcta.(Chacón, Barron y Lozano, 1989;Fink y Kosekoff, 1984). Por ello la encuestación ha sido la metodología utilizada para recoger los puntos de vista de los agentes intervinientes en el proceso docente universitario: alumnos y profesores.

El instrumento, un cuestionario dirigido tanto al alumnado como al profesorado, estaba compuesto por 130 supuestas tareas que conforman la función docente universitaria. Aquí únicamente nos referiremos a 50 de ellas, las referidas al proceso de Enseñanza-Aprendizaje

En torno a cada una de las cuestiones los alumnos debían contestar a dos preguntas:

- 1) sobre el *grado de importancia* que conceden a cada una de las tareas que se señalan en el cuestionario.
- 2) sobre el *grado en que consideran que sus profesores realizan dichas tareas*.

<sup>1</sup> La selección de la muestra en el caso de los alumnos se realizó de un modo proporcional por curso en cada una de las titulaciones.

Ejemplo:

<i>Importancia</i>			<i>Realización</i>																	
Nada	Mucha		No	Mucho																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	72.-Muestre a los alumnos la utilidad que tiene para su futura formación la asignatura que imparte o un tema determinado de la misma.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Los índices de fiabilidad del instrumento utilizado son muy altos. En lo que respecta al desarrollo del Proceso de E-A en la escala de Importancia (alumnos) y Responsabilidad (profesores) el Alpha es de .9323. Para la escala de realización fue de .9302 y para la escala de necesidad de .9341. En cuanto al Alpha de las 9 subfunciones que la constituyen están entre .8451 la más alta y la .5763 la más baja.

### 3.-RESULTADOS

Hay que recordar que la aportación que presentamos no pretende abordar la totalidad de la función docente, sino una parte de ella, la que denominamos “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” y que definimos como aquella serie de acciones que el profesor ejecuta frente a los alumnos y que tiene como objeto el desarrollo del aprendizaje. La función “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” es, sin duda alguna, compleja. Las diferentes tareas que las componen se han agrupado en torno a una serie de factores (análisis factorial confirmatorio) que hemos denominado subfunciones: Información, Instrucción, Adaptabilidad, Motivación, Enseñanza de la Investigación, Burocracia, Prácticas y Tutorías.

A través de la “Subfunción de Información”, el profesor informará a sus alumnos de cómo se va a desarrollar el programa de la asignatura. También explicará las normas que ha establecido, etc.

Mediante la “Subfunción de Instrucción”, el profesor desarrollará su asignatura situándola en el contexto de toda la carrera y relacionándola con el resto de las asignaturas. Del mismo modo, cuidará del desarrollo de la asignatura en todos los aspectos:

El profesorado, no solamente desarrollará las actividades requeridas para lograr los objetivos marcados para su asignatura, sino que deberá intentar adaptar -“Subfunción Adaptabilidad”- dichas actividades, en la medida de lo posible, a las necesidades del alumno. Esto supone marcar un ritmo de aprendizaje teniendo en cuenta la dificultad o importancia de algunos temas, adaptar horarios, métodos y actividades a las necesidades del alumno.

En la misma medida será necesario que considere la “Motivación” como una de las acciones que debe desarrollar. No es necesario recalcar el peso que la motivación tiene en el aprendizaje. La preocupación por motivar al alumnado va creciendo entre el profesorado universitario.

En el ámbito universitario, la “Enseñanza de la Investigación” se convierte en una de las acciones primordiales y características de este nivel. En el caso del profesor universitario, la investigación y la docencia se complementan. Ello implica que

el profesor aporte los resultados de sus investigaciones y enseñe a los alumnos a investigar, haciendo que se integre en alguna de ellas y animándolo para que desarrolle investigaciones. En otro orden de cosas, debemos considerar que todas estas acciones docentes que el profesor lleva a cabo conllevan la necesidad de desarrollar otras de índole “Burocrático”, como es la presentación de programas, cumplimentación de documentos y el desarrollo de otras acciones de tipo administrativo cuando el profesor ocupa algún cargo.

Hemos hecho alusión a la serie de acciones que el profesor desarrolla con el alumno. Sin embargo, es preciso tener en cuenta aquéllas que no siempre se desarrollan en el recinto del aula. En este sentido debemos destacar las “Prácticas”. Las mismas pueden estructurarse dentro del recinto universitario o fuera en centros laborales. Además de las prácticas específicas de cada titulación, es preciso considerar la vertiente práctica que puede y debe tener cualquier asignatura o materia.

Finalmente, las “Tutorías” han sido consideradas como el tipo de acciones que permiten establecer una relación más personal entre el alumno y el profesor de cara a la mejora del aprendizaje. Es una de las acciones tradicionalmente consideradas y que, incluso, está marcada en la legislación. Cada profesor, entre sus competencias, tiene asignadas unas horas semanales de su carga laboral para el desarrollo de la misma. Desde nuestro punto de vista, ello supone, no sólo estar presente en el despacho en las horas marcadas, sino establecer una dinámica tutorial que permita al alumno ir desarrollando su estudio independiente, resolver situaciones de diferente índole (docente, investigador, organizativo) con los alumnos, orientar al alumno que lo necesita, buscar los medios para que se solucionen problemas determinados de algunos alumnos, etc.

Los resultados globales han sido expuestos en la Tabla 5, donde en la primera columna se presentan cada una de las 50 tareas, seguidas de la subfunción a la que pertenecen. En la segunda, reflejamos los grados de importancia que el alumnado otorga a cada una de las tareas y subfunciones. En la tercera, la percepción que el alumnado tiene sobre los grados de realización por parte del profesor de las tareas y subfunciones. Finalmente, en la cuarta columna presentamos los grados de necesidad de los estudiantes sobre las tareas y subfunciones que componen esta compleja función.

**Tabla 5: Percepciones del alumnado respecto a importancia y realización de las tareas docentes de la función Enseñanza-Aprendizaje**

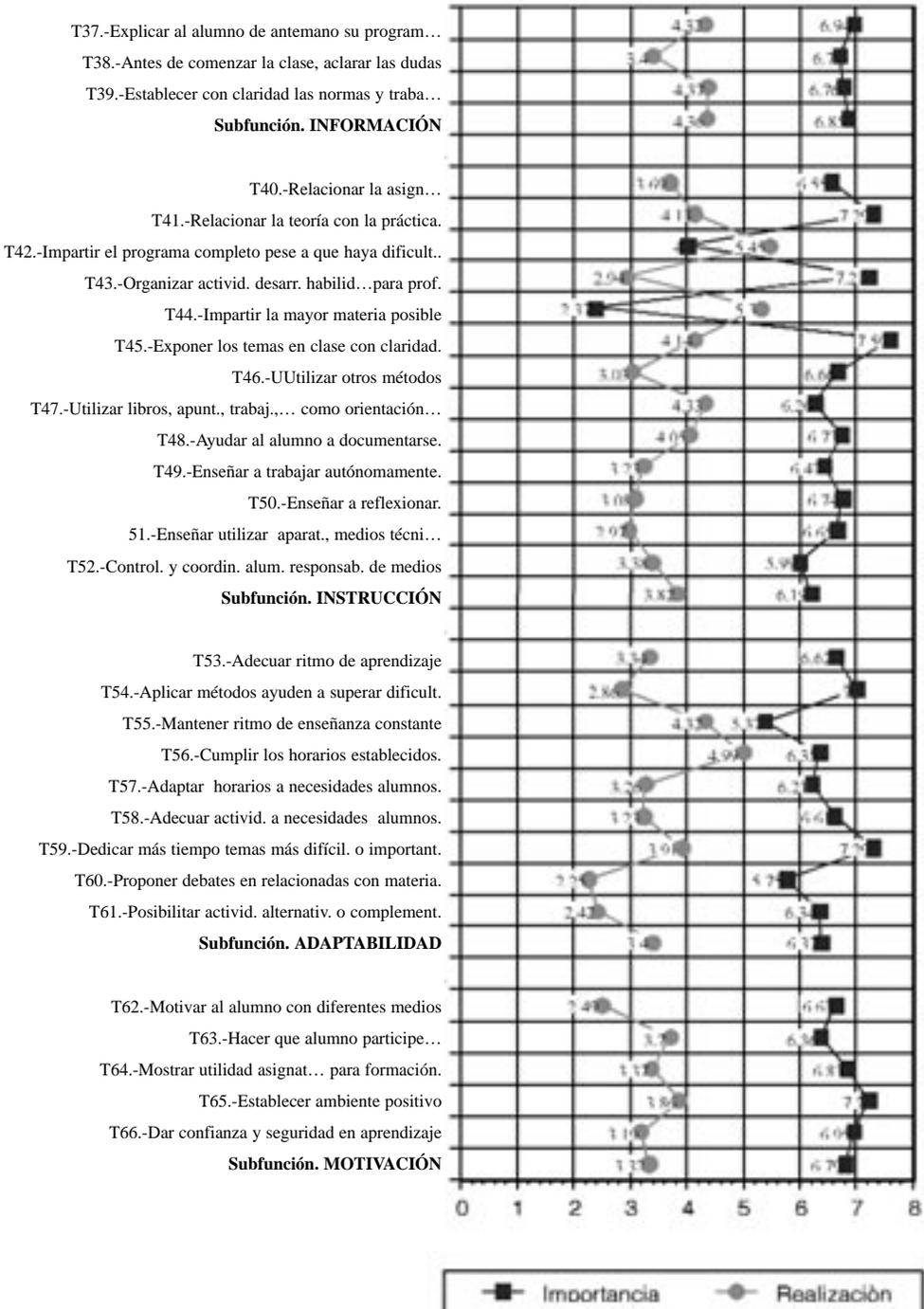
Ítems: Tareas de la función Enseñanza-Aprendizaje	Importancia	Realización	Necesidad
37.-Explicar al alumno de antemano su programación, señalándole: los objetivos que tiene que lograr, las actividades y métodos que se van a usar, la distribución del tiempo, así como los criterios de calificación.	6,94	4,32	2,62
38.-Antes de comenzar la clase, aclarar las dudas de los temas anteriores.	6,7	3,4	3,3
39.-Establecer con claridad las normas y trabajos a realizar.	6,76	4,37	2,39
<b>Subfunción. INFORMACIÓN</b>	<b>6,85</b>	<b>4,36</b>	<b>2,77</b>
40.-Relacionar la asignatura con otras, así como los diversos aspectos de la asignatura entre sí.	6,55	3,69	2,86
41.-Relacionar la teoría con la práctica.	7,29	4,13	3,15

42.-Impartir el programa completo pese a que haya dificultades.	4	5,45	-1,45
43.-Organizar las actividades que permiten a los alumnos desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para la profesión a la que van a acceder.	7,21	2,94	4,27
44.-Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo.	2,37	5,3	-2,93
45.-Exponer los temas en clase con claridad.	7,59	4,14	3,45
46.-Utilizar en sus clases otros métodos además de la clase magistral.	6,66	3,03	3,63
47.-Utilizar uno o varios libros de texto, apuntes, trabajos,...como base de orientación de contenidos.	6,26	4,33	1,94
48.-Ayudar al alumno a documentarse.	6,73	4,05	2,68
49.-Enseñar al alumno a trabajar autónomamente.	6,42	3,23	3,2
50.-Enseñar a los alumnos a reflexionar.	6,74	3,08	3,67
51.-Enseñar al alumno a utilizar con confianza los aparatos, medios técnicos, bibliografía, repertorios,....	6,65	2,97	3,68
52.-Controlar y coordinar el que los alumnos se responsabilicen de esos medios, etc....	5,99	3,38	2,61
<b>Subfunción. INSTRUCCIÓN</b>	<b>6,19</b>	<b>3,82</b>	<b>2,36</b>
53.-Adecuar el ritmo de aprendizaje en cada clase y a lo largo del curso.	6,62	3,34	3,28
54.-Aplicar métodos de enseñanza que ayuden al alumno a superar dificultades.	7	2,86	4,15
55.-Mantener un ritmo de enseñanza constante a lo largo del curso.	5,37	4,32	1,06
56.-Cumplir los horarios establecidos.	6,35	4,99	1,37
57.-Adaptar los horarios a las necesidades de los alumnos.	6,21	3,26	2,96
58.-Adecuar las actividades a las necesidades de los alumnos.	6,61	3,23	3,38
59.-Dedicar más tiempo a los temas más difíciles o importantes.	7,29	3,91	3,38
60.-Proponer debates en clase para analizar situaciones relacionadas con la materia.	5,75	2,25	3,51
61.-Posibilitar el realizar actividades alternativas o complementarias a las clases.	6,34	2,42	3,92
<b>Subfunción. ADAPTABILIDAD</b>	<b>6,37</b>	<b>3,4</b>	<b>3</b>
62.-Motivar al alumno a través de diferentes medios.	6,63	2,49	4,15
63.-Hacer que el alumno participe (preguntando, aportando ideas, dando su opinión..).	6,36	3,7	2,66
64.-Mostrar a los alumnos la utilidad que tiene la asignatura o un tema de la misma para su formación.	6,83	3,37	3,46
65.-Establecer un ambiente positivo en clase.	7,2	3,86	3,34
66.-Dar al alumno, confianza y seguridad en su aprendizaje.	6,95	3,19	3,77
<b>Subfunción. MOTIVACIÓN</b>	<b>6,79</b>	<b>3,32</b>	<b>3,47</b>
67.-Fomentar la competitividad.	3,88	3,62	0,26
68.-Moderar las intervenciones y los trabajos de grupo en clase.	5,18	3,38	1,79
69.-Mantener el orden y la disciplina en clase.	5,99	5,36	0,63
70.-Enseñar a investigar y a usar el material de investigación.	6,78	2,9	3,89
71.-Fomentar la disciplina de investigación colaborativa, más que la individualista.	6,35	3,07	3,29
72.-Demostrar cómo investiga, presentando resultados de sus investigaciones en clase.	5,94	2,21	3,74
73.-Fomentar que los alumnos colaboren en sus investigaciones.	5,85	2,04	3,81
74.-Publicar los resultados de la investigación conjuntamente con los alumnos que han participado en ella	5,74	2,12	3,6

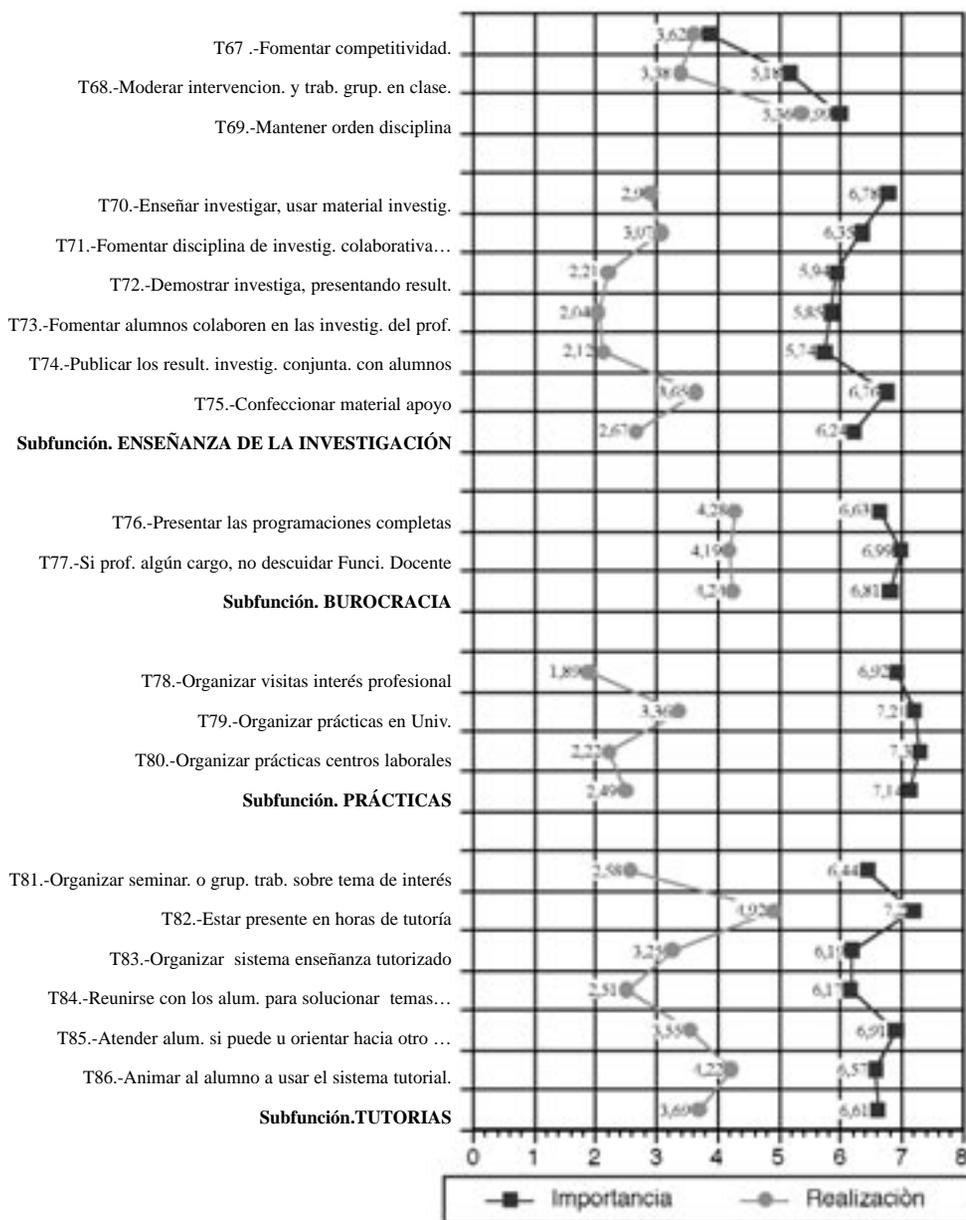
75.-Confeccionar material de apoyo (textos, diapositivas, esquemas...) para sus clases.	6,76	3,65	3,11
<b>Subfunción. ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>6,24</b>	<b>2,67</b>	<b>3,57</b>
76.-Presentar programaciones completas para que estén a disposición de los (alumnos, profesores,...).	6,63	4,28	2,35
77.-Si el profesor comparte su docencia con algún cargo, cumplir las funciones que le exija el cargo, sin descuidar lo primordial que es la Función Docente.	6,99	4,19	2,81
<b>Subfunción. BUROCRACIA</b>	<b>6,81</b>	<b>4,24</b>	<b>2,57</b>
78.-Organizar visitas a lugares de interés profesional para los alumnos ( empresas, laboratorios, museos,...).	6,92	1,89	5,03
79.-Organizar prácticas dentro de la Universidad.	7,21	3,36	3,85
80.-Organizar prácticas en centros laborales.	7,3	2,22	5,09
<b>Subfunción. PRÁCTICAS</b>	<b>7,14</b>	<b>2,49</b>	<b>4,66</b>
81.-Organizar seminarios o grupos de trabajo sobre un tema de interés para un grupo interesado o para toda la clase, siendo él u otro el que lo imparta o dirija.	6,44	2,58	3,87
82.-Estar presente en su despacho en las horas de tutoría.	7,2	4,92	2,28
83.-Organizar un sistema de enseñanza tutorizado como sistema complementario o alternativo al de las clases (trabajo personal del alumno).	6,19	3,25	2,94
84.-Reunirse con los alumnos para solucionar temas de índole docente, investigador u organizativo.	6,17	2,51	3,66
85.-Atender al alumno si puede y si no orientarlo hacia otro que lo pueda ayudar.	6,91	3,55	3,36
86.-Animar a que el alumno haga uso del sistema tutorial.	6,57	4,22	2,35
<b>Subfunción. TUTORIAS</b>	<b>6,61</b>	<b>3,69</b>	<b>2,92</b>

En los Gráficos 1 y 2, presentamos de un modo visual (diáfano, descriptivo, explícito) los datos referidos a los niveles de importancia que los alumnos otorgan a cada una de las tareas y subfunciones, así como su percepción sobre el grado de cumplimiento de las mismas por parte del profesorado.

**Grafico 1. Grados de importacia y realizaciòn de las subfunciones y tareas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**



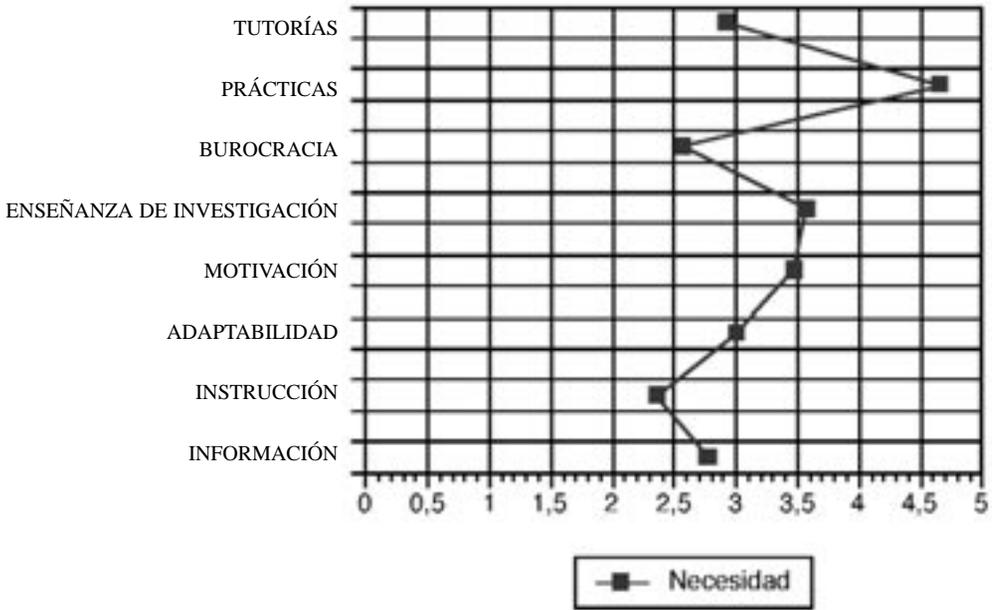
**Gráfico 2. Grados de importacia y realizaciòn de las subfunciones y tareas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje según la opinión del alumnado**



El Gráfico 3 representa los grados de necesidad del alumnado con respecto a las subfunciones

A la vista de los resultados expuestos en este trabajo, parece desprenderse que la necesidades del alumnado de nuestra universidad no están satisfechas en lo que respecta a las actividades del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Tabla 5 y Gráfico 3)

**Grafico 3. Niveles de necesidad del alumnado acerca de las subfunciones del proceso de Enseñanza-Aprendizaje**



También se desprende que la valoración que hacen de los niveles de cumplimiento de tareas por parte de su profesorado no es muy alta, podríamos calificarla de media o media baja. En todo caso queda evidenciado que el nivel de cumplimiento no alcanza los niveles de expectativas que el alumno tiene sobre las acciones docentes. (Gráficos 1 y 2)

La subfunción de Prácticas (Gráfico 3) se constituye en la más necesitada en nuestra universidad con un grado de necesidad de: T.80. Organizar prácticas en centros laborales (5,09), T.78. Organizar visitas a lugares de interés profesional para los alumnos (empresas, laboratorios, museos...) (5,03), T.79. Organizar prácticas dentro de la universidad (3,85). En el Gráfico 2 podemos observar que esta subfunción y sus tareas son consideradas como las más importantes (7,14) y por el contrario son de las menos realizadas por parte del profesorado (2,67).

Siguiendo con los grados de necesidad, destacamos también otras tareas consideradas como necesarias: T.54: Aplicar métodos de enseñanza que ayuden al alumno a superar dificultades (grado de necesidad de 4,15), T.62. Motivar al alumno a través de diferentes medios (4,15), T. 61: Posibilitar el realizar actividades alternativas o complementarias a las clases (3,92) o muchas de las tareas que conforman la subfunción de “Enseñanza de la Investigación” entre las que destacamos la T.73: Fomentar que los alumnos colaboren en sus (profesor) investigaciones o la T.72: Enseñar a investigar y a usar el material de investigación.

Por el contrario, existen una serie de tareas que el alumno no sólo califica de no necesarias, sino que considera que el profesorado las realiza en mayor medida de

lo que considera importante. Estas tareas son :T. 42: Impartir el programa completo pese a que haya dificultades (-1,45) y T. 44: Impartir la mayor materia posible, aunque los alumnos no sigan el ritmo (-2,93)

Si centramos nuestra atención en los Gráficos 1 y 2, podemos observar que exceptuando la T44 y la T42 el alumnado otorga un alto grado de importancia a todas las tareas que configuran el proceso de E-A. Paralelamente considera que el profesorado no cubre sus expectativas en la medida en que considera que no realiza dichas tareas, al menos en el grado en que el alumnado considera necesario.

Siguiendo con estos gráficos podemos observar que hay tareas en las que el grado de realización está cercano al grado de importancia que el alumno le otorga. Nos referimos concretamente a: T.55: Mantener un ritmo de enseñanza constante a lo largo del curso; la T.56: Cumplir los horarios establecidos; T.67: Fomentar la competitividad y la T.69: Mantener el orden y la disciplina en clase. Todas ellas responden a tareas ligadas al concepto de un modelo de enseñanza tradicional.

#### **4. - ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

De lo expuesto anteriormente, podemos extraer unas primeras conclusiones.

- La más importante es la evidencia de la necesidad de abrir en nuestra universidad un proceso de diálogo continuo sobre la docencia en general y sobre el proceso de E-A en particular. Es importante que en este diálogo participen el profesorado y el alumnado.
- Otra conclusión importante es que el profesorado debe tomar conciencia de las demandas del alumnado, así como buscar espacios de comunicación. Eso, sin duda, supondrá el comienzo de la construcción de la mejora de la enseñanza.
- Una de los ámbitos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje que queda en evidencia es el desarrollo de las prácticas. Esta situación unida a las actuales demandas desde el ámbito laboral-empresarial, hace que la definición de acciones docentes encaminadas a una buena formación práctica constituyan un reto prioritario ineludible.
- Consideramos que el desarrollo de los modelos docentes está condicionado, hoy en día, por los propios procesos de evaluación de la docencia y del profesorado desarrollados en nuestras universidades. Los verdaderos programas de evaluación deberían partir de la definición de los perfiles formadores del alumno, de la definición de las responsabilidades del profesorado y del establecimiento de programas de formación y perfeccionamiento (Arbizu, 1994).
- Los actuales programas de evaluación docente, deben contemplar, entre otros, indicadores que definan la actuación docente encaminada hacia la consecución del aprendizaje del alumno, formación pedagógica del profesor y dedicación a la actividad docente (De Miguel 1999, p.422)

- Cualquier programa de evaluación docente que no cuente con la participación activa de sus clientes, los alumnos, no puede tener como objetivo la mejora de la calidad del mismo.

Al mismo tiempo formulamos unas propuestas para una construcción de la mejora docente:

- Recomendamos el desarrollo de procesos de mejora donde el objetivo sea la búsqueda de la convergencia a través de la negociación con los agentes implicados (Guba y Lincoln 1989).
- Actualizar la función docente: La tradicional función de transmisión de conocimiento debe ser integrada en la función de mediador o facilitador del aprendizaje del alumno. Eso implica acciones como la de orientar al alumno, descubrir y desarrollar aptitudes individuales del alumno, estimular el enriquecimiento cultural del alumno (Kyriacou, 1991). Esta nueva concepción obliga al profesorado a conciliar su preparación científica con la acción pedagógica.
- La arraigada e indiscutible función investigadora del profesorado en su área de conocimiento debe ser completada con la visión metafórica del profesor como profesional especializado en investigación que diseña, programa y evalúa el proceso de E-A y hace de los procesos analíticos y reflexivos de su actuación docente el fundamento de su formación y mejora crítica (Arbizu, 1994).
- El profesorado no debe olvidar que el destinatario de la acción docente es el alumno (desde los esquemas el alumno es el cliente), el alumno como ser individual que debe construir su proyecto profesional de vida.
- El proceso de Enseñanza-Aprendizaje, pone de manifiesto la estrecha relación de dos funciones, la Docente y la Discente y exige la interactividad entre profesorado y alumnado. Evidencia el paso del rol tradicional del alumno pasivo-receptivo al rol del alumno como elemento activo que debe “adueñarse” de su propio aprendizaje con el objeto de construir su proyecto profesional.
- Acercarse al alumno, a sus intereses, su realidad para conducirlo luego hacia las exigencias de su formación, de las demandas socio-laborales. Habría dos tipos de acercamiento al alumno: uno conceptual o disciplinar y el otro psicológico-afectivo.
- Mantener una actitud abierta de diálogo y comunicación con el alumno. Eso le llevará a ser respetado sin necesidad de hacer explícita su autoridad.
- Llevar a cabo una autocrítica de su labor.
- Considerar que la docencia no es una acción individual sino de grupo. La responsabilidad de formar al alumno universitario es compartida y por tanto supone una labor de equipo en donde el alumno también tiene su lugar.

Finalmente, hemos de señalar que, por un lado, consideramos que los datos

presentados constituyen un rico elemento de reflexión y toma de decisiones para la mejora docente en nuestra universidad; y por otro, el objetivo primordial de nuestra investigación, de la que esta aportación forma parte, era ofrecer vías de progreso en la construcción de un modelo docente. Creo que lo hemos hecho. No obstante queda mucho por hacer. Los datos obtenidos reflejan realidades docente-discentes muy complejas que es necesario ir desmadejando.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. In AA.VV.: *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (p. 183-198). Madrid: Consejo de Universidades.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesorado universitario*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval: Etudes Vivantes.
- Bernard, H. et Normand, S. (1998). Una approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, XXI(2),85-117.
- Bernard, H. et Bourque, S. (1999). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica*, XV(1-2), 33-60.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución Lisrel). *Bordón*, XLVI(4), 389-405.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *Center for Faculty Evaluation and Development*. Kansas State University, 1-8.
- Centra, P.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chacón, F., Barron, A. y Lozano, M.P. (1989). Evaluación de necesidades. In M. González, F. Chacón y M. Martínez (Eds.): *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- Corrales, A. y colaboradores (1995). La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas. In *Actas de la IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (p.33-48). Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (1991). Indicadores de calidad de la docencia universitaria. In *I Congreso Internacional sobre calidad de la educación*. Cádiz: ICE
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. In *Indicadores en la Universidad : información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.

- Fink, A. Y Kosekoff, J. (1984). Conducting needs assesment. In J.W. Keefe & J.M. Jenkins (Eds.): *Instructional leaderchip handbook*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- García Ramos, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, XLIX(4), 361-391.
- García-Ramos, J.M. (1997a). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, VIII(2), 81-108.
- González Such, J., Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, LI(1), 95-112.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2001): El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(200), 441-466.
- Kyriacou, C. (1990). Developing your teaching skills. In C. Kyriacou (ed.): *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell.
- Loyola, F.A. y Tardiff, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(2), 305-326.
- Marsh, H.W. (1990). La evaluación de la enseñanza por los estudiantes. In T. Hunsan y T. Neville (eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (p. 2509-2516). Barcelona: Vicens Vives.
- Poissant, H. (1995). L'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants: quelques pistes à suivre pour un meilleur usage. *Mesure et evaluation en education*, XVII(3), 89-123.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal: Logiques.
- Salvador, L. (2001). La opinión de los alumnos y su influencia en el comportamiento docente del profesor. In *Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión* (p.25-26). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista e Investigación Educativa*, 8, 15-37.
- Tejedor, F.J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. In *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (p.85-109). Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, XVIII(3), 59-84.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Watkins, D. y Biggs, J.B. (1993). *Learning and teaching in Hon Kong: what it is and what is in might be*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Brattesani, K.A. y Middlestadt, S.E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, LXXIV(2), 678-692.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Narcea.
- Worthington, A.C. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, XXVII(1), 49-64.
- Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.